

JANETE RITTER

**DA MORAL E CÍVICA À ÉTICA: O DISCIPLINAMENTO PARA O PROCESSO
PRODUTIVO**

CURITIBA

2006

JANETE RITTER

**DA MORAL E CÍVICA À ÉTICA: O DISCIPLINAMENTO PARA O PROCESSO
PRODUTIVO**

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre em Educação, área
Educação e Trabalho, Linha de
Pesquisa Política e Gestão da
Educação, Universidade Federal do
Paraná.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a Jussara Maria
Tavares Puglielli Santos**

CURITIBA

2006

TERMO DE APROVAÇÃO

DA MORAL E CÍVICA À ÉTICA: O DISCIPLINAMENTO PARA O PROCESSO PRODUTIVO

**Dissertação apresentada à Universidade Feral do Paraná, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Presidente _____
Profª Drª Jussara Maria Tavares Puglielli Santos

Examinador _____
Profª Drª Acácia Zeneida Kuenzer

Examinador _____
Profª Drª Naura Syria Carapeto Ferreira

Examinador _____
Profª Drª Rose Mari Trojan

À memória de minha mãe, Salete Altenhofen
Ritter

A meu pai, Gabriel, que orienta a vida

Às minhas irmãs, sobrinhos e cunhados

Ao Evandro pelo companheirismo.

Sonho que se sonha só,
é só um sonho que se sonha só,
Sonho que se sonha junto,
é realidade.

Raul Seixas

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não seria possível sem a contribuição imprescindível da orientadora, Prof^a Dr^a Jussara Maria Tavares Puglielli Santos, que com sua dedicação e, principalmente, sua firme orientação, representou elementos cuja ausência certamente poderia ter me deixado no campo positivista ou idealista da captação e interpretação da realidade. Assim sendo, a ela meu eterno agradecimento.

À professora Acácia Zeneida Kuenzer, tanto pela produção teórica que subsidiou a realização do trabalho, quanto pelas preciosas contribuições apresentadas quer na Banca de Qualificação, quer na Banca de Defesa.

Às professoras Naura Syria Carapeto Ferreira e Rose Mari Trojan, pela seriedade na apreciação do trabalho e contribuição teórica.

A todos os meus professores do mestrado pela competência com que compartilharam seus conhecimentos, qualificando os discentes e o próprio programa de pós-graduação.

A uma amiga discreta e sincera cuja amizade contribuiu para as compreensões que com certeza ultrapassam este momento: Lílían Faria Porto Borges.

A todos aqueles que por ventura não nomeei, mas que são sabedores de suas preciosas contribuições.

RESUMO

Este trabalho investiga como nasce o ensino da educação moral e cívica e como, posteriormente, é inserido o tema ética, no ensino médio, bem como quais os pressupostos econômicos, sociais, políticos e legais que lhes deram e dão sustentação.

Para se atingir o proposto, no que se refere a moral e cívica, analisou-se a legislação desde a década de 1920 até a sua extinção em 1985. Já no tema ética se analisam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Parecer 15/98 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Palavras-chave: moral e cívica, educação, ética, cidadania.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	10
APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	15
 CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	
BRASILEIRA: CONTEXTO E FINALIDADES.....	26
1.1 Período de 1920 a 1930: “A ordem na desordem”	27
1.2 Período 1930 a 1945: Da prática democrática ao fervor patriótico	41
1.3 Período de 1946 a 1964: Do “fervor patriótico” à prática cívica.....	54
1.4. Período de 1965 até 1985: “Deus, Pátria e Família”	68
 CAPÍTULO II	
A ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL NA REFORMA DO ENSINO	
MÉDIO	84
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	85
2.2 Parecer 15/98.....	98
2.3- Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio.....	114

3. CONCLUSÕES.....	129
---------------------------	------------

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
---	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE – Associação Nacional dos Educadores

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DEOPS – Departamento de Ordem Política e Social

EMC – Educação Moral e Cívica

IMC - Instrução Moral e Cívica

JK – Juscelino Kubitschek

L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCB – Partido Comunista do Brasil

PRP - Partido Republicano Paulista

PSD – Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

UDN - União Democrática Nacional

UNE – União Nacional dos Estudantes

APRESENTAÇÃO

Considerando que, historicamente, tem havido nas escolas comemorações cívicas, não é possível compreender essa prática sem retomar o aspecto histórico, social, político, econômico e legal que possibilitam tal práxis escolar. Buscar-se-á, portanto, num primeiro momento resgatar os aspectos econômicos, políticos e legais por meio da análise documental já existente, fazendo com que seja construído uma articulação entre os aspectos citados.

Além disso, há alguns anos percebe-se o surgimento da temática Ética, tanto no que diz respeito a palestras e cursos quanto em documentos oficiais; ao mesmo tempo em que se propaga a idéia de que a educação tem o papel de integrar os indivíduos à nova ordem social.

A origem do presente estudo está associada à elaboração de uma pequena monografia, requisito parcial de conclusão de curso de especialização. Na monografia, está registrada uma primeira reflexão acerca das disposições legais relativas à introdução da moral e cívica na organização curricular e, da ética, considerada tema transversal pelas orientações curriculares pós 1996.

Cabe ressaltar, contudo, que a motivação para a realização dessa monografia foi à necessidade de compreender melhor qual o significado da moral e cívica e da ética, já que permanecem presentes no cotidiano de nossas escolas até os dias de hoje, de cuja expressão mais acabada são as atividades cívicas.

Esse primeiro exercício, a monografia, limitava-se, ao âmbito da legislação, ou seja, não havia nele qualquer exercício contextualizador, que situasse a legislação frente a seus determinantes.

Na medida em que o objetivo do presente trabalho é compreender as finalidades da inserção da Moral e Cívica, bem como a concepção que sustenta na atualidade a apresentação do tema Ética no currículo escolar, definiu-se que a abordagem do tema implicaria buscar uma compreensão da legislação educacional brasileira a partir do contexto no qual é formulada, mas não só, importaria compreender, ainda, o significado de sua vigência.

Assim sendo, ao se iniciar o estudo, a partir da década de 1930, constatou-se que a Educação Moral e Cívica nascia antes deste recorte, logo, constatou-se a necessidade de se incorporar na discussão à década de 1920. A fim de se atingir o objetivo proposto, elaborou-se um primeiro capítulo que visa esclarecer a compreensão dos possíveis nexos entre a legislação e contexto econômico, político e social no período republicano, de 1920 até os dias atuais. Tentando aproximar-se de algumas hipóteses explicativas dos referidos nexos, definiu-se uma periodização, cujos diferentes períodos recebem denominações que expressariam, de forma sintética, as consideradas hipóteses explicativas.

Então há o esforço de historicizar a legislação, ou seja, compreender os possíveis nexos dela com o movimento da organização da sociedade brasileira, marcadamente a republicana, dado que o surgimento das primeiras disposições legais acerca da inclusão da moral e cívica, nos currículos escolares, data da década de 1920. Esse primeiro esforço está refletido desde a designação dada a cada um dos considerados períodos pelos quais se organiza o primeiro texto,

assim como na busca do estabelecimento das relações entre a configuração do processo de modernização da sociedade brasileira, e constituição da rede de atendimento escolar e as exigências formativas do trabalhador. Em decorrência, o considerado primeiro capítulo tem por título: A Moral e Cívica na legislação educacional brasileira: contexto e finalidades.

Portanto, o primeiro capítulo com o título de “*A Educação Moral e Cívica na Legislação Educacional Brasileira: Contexto e Finalidades*” pretende demonstrar que entre a configuração do processo de modernização da sociedade brasileira, a constituição do sistema de atendimento educacional e a necessidade da formação de um novo trabalhador existe uma relação. Também, pretende evidenciar o contexto no qual a Moral e Cívica passa constituir exigência formativa, para então situá-la e discutir o seu conteúdo. A fim de se atingir o proposto este capítulo está dividido em quatro partes, a saber: Período de 1920 a 1930: “*A ordem na desordem*”; Período de 1930 –1945: *Da defesa da prática democrática ao fervor patriótico*; Período de 1946 a 1964: *Do “fervor patriótico” à prática cívica* e Período de 1965 até 1985: “*Deus, Pátria e Família*”.

No decorrer do trabalho algumas dificuldades foram sendo interpostas à realização do primeiro capítulo, dentre as quais destaca-se:

- 1º) as relativas à disponibilidade de referencial bibliográfico acerca da Reforma Rocha Vaz (1925), a qual não está disponível em qualquer acervo,
- 2º) construir uma periodização que tomasse como referência o objeto de estudo não foi fácil, mas, espera-se que tenha cumprido o objetivo proposto.

O segundo capítulo com o título “*A ética como tema transversal na reforma do ensino médio*”, pretende, a partir da análise do texto legal, do Parecer 15/98 e

da Resolução 03/98, analisar a reforma do ensino médio, compreendendo assim, qual é a concepção de ética que orienta esta nova reformulação, ou seja, o que significa educar para o exercício da cidadania. Portanto, objetivou-se explicitar os argumentos dos propositores expressos nos documentos relativos ao ordenamento curricular.

Após a análise dos documentos legais, a saber: Lei de Diretrizes e Bases, Reforma do Ensino Médio, Parecer 15/98 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, efetivou-se o levantamento de bibliografia sobre estes documentos.

Iniciou-se, então, o processo de leitura e fichamento dos textos encontrados. Em seguida agrupou-se o assunto, a saber: LDB, DCNs e Parecer 15/98, para, posteriormente, agrupar a partir dos elementos constitutivos dos documentos supra citados e das análises dos autores. A partir daí, iniciou-se uma análise para saber quais argumentos eram comuns nas análises feitas pelos autores para então produzir o texto.

Para tanto foram consultados os anais da ANPED, desde 2000 até 2005; os anais da ANPAE de 2005, Dissertações de Mestrado e/ou Doutorado indicados pela orientadora, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, Revista Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos CEDES, Cadernos da Fundação Carlos Chagas que estavam disponíveis na internet; bem como o que constava no site das Universidades (UFRGS, UFSC, UFRJ, USP, UFPR, UNESP, PUCAMP), desde 1998.

A terceira parte desta dissertação apresenta algumas conclusões, não objetivando concluir o trabalho, mas suscitar outras questões para futuras análises

INTRODUÇÃO

Considerando que neste trabalho se pretende verificar, no âmbito da legislação brasileira, tanto os argumentos sob os quais se justificou a inserção do ensino da moral e cívica, quanto a concepção que sustenta a substituição da moral e cívica pela inclusão do tema ética, importa explicitar qual a concepção assumida relativamente à moral e à ética e, conseqüentemente, sua relação com a educação e com a cidadania.

Antes de iniciar a explicitação da concepção de moral e ética a se constituir em norte do presente trabalho, faz-se necessário afirmar que o ensino da moral e cívica esteve presente, no âmbito da legislação educacional brasileira por setenta e um anos, tendo alterado mais a forma de compreender como deveria se processar seu ensino, visto que sempre esteve associada à formação da cidadania, muito embora tal compreensão tenha diferentes conotações ao longo da história da sociedade brasileira. A substituição do ensino da moral e cívica pelo tema ética, um dos considerados temas transversais, que, segundo a reforma educacional iniciada em 1996, deseja-se perpassando todas as situações educativas presentes na educação formal, põe em tela a necessidade de compreender as razões de tal proposição, não só com relação à forma de incorporação ao trabalho educativo escolar, mas, principalmente, as implicações associadas à formação para determinada cidadania.

Assim sendo, cabe reconhecer que na contemporaneidade se evidencia uma multiplicidade de associações de temas pungentes à ética, tais como: a bio-ética, a ética na política e a ética nas comunicações. A indicação dessas grandes áreas da atividade humana basta para dar mostra da agudeza do que é considerado problemático, ou seja, o agir humano tem se defrontado crescentemente com inúmeras e múltiplas questões trazidas pelo modo de produzir a existência. Exemplos dessas questões no campo da considerada bio-ética seriam: o uso de células tronco; a clonagem de animais e de humanos e a produção e patentes de medicamentos.

No que se refere à ecologia têm estado presentes: o desenvolvimento industrial e o aquecimento global; a exploração das fontes de energia e a destruição da natureza; a produção/consumo de mercadorias e o manejo de dejetos. No âmbito das relações sócio-políticas podem ser destacadas: a democracia representativa e o controle do fundo público; as eleições diretas e o nepotismo; o recurso público e os interesses privados. No que diz respeito aos meios de comunicação, exemplos do que se torna objeto de questionamento acerca do comportamento humano podem ser destacadas as relativas à programação televisiva e a banalização da violência; os computadores domésticos e o seu acesso às crianças; os meios televisivos e as campanhas eleitorais.

Esse pequeno rol dá mostra das infindas questões que se projetam “*de par em par com a dinamização das forças produtivas, em escala mundial, modificando as instituições e valores, práticas e ideais*”.(IANNI, 2004, p. 107). Para o referido autor, nesse intrincado processo de desenvolvimento das forças produtivas e conseqüentes redefinição das relações sociais, “*está em curso a formação de um*

outro indivíduo, que poderá ser um novo, diferente e problemático cidadão”.

(IANNI, 2004, p. 108)

A consideração dessa possibilidade – *“um novo, diferente e problemático cidadão”* aludida por Ianni (2004), traz novamente ao centro do debate, as possibilidades e limites da educação formal, ou seja, as relações acerca da ética, educação e cidadania, uma vez que, também, a educação formal se circunscreve em função do controle dos centros decisórios monopolizados pelas organizações transnacionais e multilaterais. Nesse sentido, são fundamentais as considerações de Ianni (2004, p. 112) a respeito das modificações pelas quais passam os sistemas de ensino:

os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento, Bird) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo induzindo e orientando a reforma dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis em cada um e em todos os países do mundo.

Faz-se necessário destacar que inúmeros intelectuais, principalmente os marxistas, têm produzido análises bastante consistentes das múltiplas dimensões das reformas educacionais de orientação neoliberal e das concepções teóricas que as orientam e que, de forma bastante sucinta e objetiva, Ianni (2004) se refere em sua última obra. Tais reformas operam no sentido de disseminar mundo a fora, ao lado de outros poderosos agentes culturais, uma outra valoração, uma vez que, segundo Ianni (2004, p. 113):

Reduzem-se ou mesmo abandonam –se os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Desta forma, tornam-se incontestes os processos por meio dos quais se interpõe a supremacia dos valores da sociedade organizada pela lógica da mercadoria, em

decorrência, dos referenciais com os quais se opera tendo em vista o agir humano.

Importa, pois, considerar como se dão as relações sociais de produção da existência humana, no âmbito da sociedade regida pela lógica da reprodução ampliada do capital. Segundo Marx (1994), as relações sociais de produção no capitalismo se dão sob a aparência da igualdade: capitalista e trabalhador aparecem no mercado como dignos, livres e iguais proprietários, que sob contrato, trocam mercadorias. No entanto, o lucro obtido pelo capitalista pressupõe que cada trabalhador produza, sob as condições determinadas e controladas pelo capitalista, mais do que recebe como pagamento pelo tempo de trabalho contratado, ou seja, as aparentes relações de igualdade encobrem relações de exploração. Assim, segundo Saviani (2001, p. 35), é possível compreender como *“os princípios da liberdade, igualdade, democracia e solidariedade humana são subsumidos, isto é são aceitos, pelos valores do individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens, dos quais configuram a moral burguesa que tem sua justificação teórica numa ética também burguesa, erigindo-se sobre esses valores, a cidadania burguesa”*. Ou seja, os princípios “proclamados” pelo liberalismo ou pela concepção burguesa de vida, buscam “encobrir” o materializado nas relações de produção da existência humana sob o capitalismo.

Caberia, em decorrência, afirmar que a sociedade atual *“tem uma ética, uma educação e uma cidadania que lhe são próprias e que são referidas a alguns princípios gerais e abstratos que subsumem, entretanto, valores concretos que consubstanciam a forma de vida burguesa”*. (SAVIANI, 2001, p. 35). Porém, tal constatação aponta os impasses presentes, hoje, para todos aqueles que têm

como horizonte a superação dessa sociedade e, portanto, têm como horizonte outra ética, outra educação e outra cidadania, uma sociedade que *“incorpore, amplie, realize e modernize”*, como afirma Suchodolski, (1976, p.23), *“os ideais de um progresso ilimitado para toda a sociedade.”*

Há de se reconhecer, contudo, o tamanho, o vulto assumido entre os intelectuais orgânicos ao capital acerca da considerada, por eles, *“morte de todos os referenciais críticos ao capitalismo”*, evidenciado, segundo eles, com a derrocada do socialismo real. Referindo-se a tais procedimentos Duarte (2001, p.179), considera que integram um conjunto de estratégias arquitetadas pelos ideólogos do capitalismo tendo em vista escamotear as evidências do porte da crise pela qual passa a sociedade capitalista. Integraria tal retórica o conjunto de proposições englobadas no Relatório Delors (UNESCO) que responsabiliza a educação, tanto pelo desenvolvimento das capacidades de todo indivíduo adaptar-se continuamente às mudanças interpostas pelo processo produtivo, quanto pela incorporação de valores tais como: tolerância, participação voluntária, parcerias, empreendedorismo, flexibilidade, entre outros, valores estes que estão associados às características da atual organização do trabalho produtivo, assim como podem ser funcionais a não inserções produtivas propriamente dita ou como afirma Harvey (2004): valores articulados à sociabilidade própria da *“acumulação flexível”*. Dessa forma, segundo Duarte (2001), a educação tem estado presente quer no discurso dos intelectuais orgânicos ao capital quer no discurso de empresários, uma vez que *“os defensores desse tipo de discurso não deixam de perceber de forma mais ou menos clara, que a lógica da objetivada reprodução do*

capital em escala mundial está produzindo a desagregação do tecido social, está produzindo a barbárie”.(Duarte, 2001, p. 186).

O reconhecimento, do caráter “*determinado histórica e socialmente*” segundo os termos empregados por Saviani (2001, p. 35) quer da ética, quer da educação e da cidadania, precede qualquer indicação acerca do significado dos termos implicados nessa relação, porém, não exclui tal necessidade. Assim, importa explicitar, inicialmente, as compreensões relativas à ética e à moral.

Parece haver semelhanças entre as ponderações efetivadas por autores como Saviani (2001, p. 33-34), Lombardi (2005, p. 45) e Sanfelice (2005, p. 126) relativamente à ética e à moral uma vez que os três autores se referem à obra de Vazquez (1970). Parece comum a eles que tecnicamente tais termos guardam, ao mesmo tempo, especificidades e relações, muito embora sejam usados comumente como sinônimos de “*princípios e normas de boa conduta ou a própria conduta quando guiada por regras que conduzem a praticar o bem e evitar o mal*” (SAVIANI, 2001, p.33).

Segundo a contribuição de Vazquez (1996, p.12), “*a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, portanto, a ética não é a moral e, dessa forma, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, nesse sentido, pode influir na própria moral*”. Em decorrência, o referido autor destaca: “*o objeto da ética são os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetem outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto*” (VAZQUEZ, 1996, p. 14).

À medida que a ética se constitui, segundo Vazquez (1996), *“na reflexão teórica acerca do comportamento moral dos homens em sociedade”*, importa ampliar a compreensão do que é moral. Para tanto, pode-se recorrer, como faz Duarte (2001, p 176), à contribuição de Agnes Heller quando de sua teorização acerca da vida cotidiana, correspondente à fase marxista de sua produção. Para Heller, a moral é *“a relação entre o comportamento particular e a decisão particular, por um lado, e as exigências genérico-sociais por outro”*. Ou seja, o comportamento moral ainda que se configure numa tomada de decisão de cunho privado, é e não é, ao mesmo tempo, propriamente privada, uma vez que está referida a uma situação concreta historicamente definida e porque também os recursos que asseguraram essa decisão foram aprendidos, ou, como afirma Duarte, *“o indivíduo pensa, sente e age a partir de conhecimentos, imagens, símbolo, etc., dos quais o indivíduo se apropriou ao longo de sua vida”*. Assim, se a “missão da ética é explicar a moral efetiva” e a moral se configura na imbricação entre o privado e o social, uma vez que o privado não se constitui, propriamente, em uma esfera autônoma em relação ao genérico-social, a ética também será sempre referida ao *“genérico-social”*, para usar a expressão de Heller.

Sob tal compreensão, como afirma Saviani (2001, p. 33), a ética e a moral, *“seja pelo étimo (ethos), seja pelo latino (mos) estão ligadas a um modo de ser (...)”*, e dessa forma, vinculam-se da ação educativa: *“a educação, emerge, pois, como uma mediação através da qual os indivíduos tomam consciência da moralidade de suas ações elevando-a ao nível ético, isto é, à compreensão teórica de seus fundamentos, critérios, regras e princípios gerais”*. Essa compreensão da educação como mediação foi formulada por Saviani (1984) em

sua obra “*Escola e democracia*” e é por ele retomada para se referir quer à ética, quer à cidadania:

(...) a educação fará a mediação entre homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. E fará, ainda, a mediação entre ética e cidadania viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo mas, impregnando a sociedade, para que adquira foros de cidadania. Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã..” (SAVIANI, 2001, p. 19)

Analisando o conteúdo do trecho reproduzido verifica-se que o autor, ao se referir à educação enquanto atividade mediadora entre o homem e a ética e entre o homem e a cidadania, considera, ao mesmo tempo, o que é e o que poderá vir a ser, particularmente, no trecho final quando introduz a questão da necessária superação da dimensão individual-subjetiva da ética. Ou seja, afirma a existência de uma ética, de uma educação e de uma cidadania próprias da sociedade burguesa e, em decorrência da compreensão da contradição fundamental que marca tal sociedade, postula a construção de uma outra sociedade “*que permita ao homem reconciliar sua essência com sua existência e seus princípios gerais com seus valores concretos*”. (Saviani, 2001, p. 36). Para o autor, nessa sociedade “*ascenderemos a uma ética e a uma cidadania mediada por uma educação que realize a verdadeira emancipação humana*”. (Saviani, 2001, p. 36). Dessa forma, as expressões “*cidadania ética*” e “*ética cidadã*”, anteriormente citadas, querem sintetizar “*a expressão plena do desenvolvimento da existência humana*”, a ascensão pelo cidadão do ideal de toda a humanidade.

Evidentemente, que tal horizonte, dista infindamente das possibilidades do exercício da cidadania na sociedade capitalista, uma vez que, nela contrastam, segundo Ferreira (2003, p. 37) o significado de cidadania e os limites cada vez mais restritos da participação na considerada democracia representativa. Diante de tal questão, importa levar em consideração que, ao mesmo tempo, os espaços de exercício da participação se ampliam diante da intensificação das relações internacionais – o cidadão do mundo restringe-se aos contornos da democracia na contemporaneidade, como alerta Coutinho (2002, p.19): “ *a democracia se reduz a regras formais que, de resto, excluem empílica / a idéia de soberania popular* “ ou, ainda, nas palavras de Oliveira (2004, p. 1) :

a dinâmica capitalista está tornando a política irrelevante para as classes dominantes e inacessível para as classes dominadas. Irrelevante do ponto de vista de que as grandes questões, as grandes decisões, passam por fora do sistema representativo e não estão ao alcance das instituições que a democracia criou para veicular estas reivindicações da parte dos que não têm parte.

Ainda que sejam exasperantes tais considerações tendo em vista o exercício da cidadania, assim como para a luta contra-hegemônica, tanto Oliveira quanto Coutinho, advogam a urgência de “*inventar novas formas de fazer política*”, para usar expressão cunhada por Oliveira (2004).

Na sociedade moderna o agir político, a participação ativa ou ainda o exercício da cidadania, também requer a mediação da educação, caracterizada pelo acesso e domínio do saber sistematizado, como afirma Saviani (2002), porém, não só, como asseveram Coutinho (2002) e Oliveira (2004), e reafirmam as reflexões de Ferreira (1999, p. 253): “ *O que está verdadeiramente em causa é a criação de novos espaços políticos, a ampliação do espaço político, a criação (.*

.) de novos sujeitos coletivos capazes de aprofundar a humanização (. . .) da humanidade”.

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONTEXTO E FINALIDADES

Este primeiro capítulo tem por finalidade explicitar sob quais razões e sob quais argumentos se efetivou a inclusão da Moral e Cívica na legislação educacional brasileira. Para tanto, buscou-se o registro nos textos legais, mas não só, apresentam-se indicações que permitem contextualizar política e economicamente a sociedade brasileira, particularmente, o considerado Brasil moderno. Tal proceder visou ampliar a compreensão do texto legal.

Organizou-se o texto a partir de quatro períodos, a saber: de 1920 a 1930; “a ordem na desordem”; de 1930 a 1945: da defesa da prática democrática ao fervor patriótico; de 1946 a 1961: do “fervor patriótico” à prática cívica e de 1961 a 1985: “Deus, Pátria e Família”. Cabe ressaltar que a periodização apresentada guarda forte correspondência com os períodos relativos à aprovação das leis no campo da educação, porém, está também demarcada pelo conteúdo presente na legislação educacional acerca da Educação Moral e Cívica.

1.1. Período de 1920 a 1930: “a ordem na desordem”

A constatação de que a primeira legislação educacional republicana que faz referência explícita à introdução da Educação Moral e Cívica, no currículo da escola regular data de 1925, o faz indagando acerca do significado de tal iniciativa. Assim sendo, muito provavelmente, a introdução da Educação Moral e Cívica na educação escolar tenha correspondido mais à ação do Estado, no intuito de intervir na regulação da sociedade como que “preventivamente”, dado às características do período do ponto de vista político, do que representar, às portas da modernidade, um projeto de formação de um novo trabalhador para a tardia industrialização brasileira.

Em decorrência, busca-se, nesse item primeiro, indicar, ainda que brevemente, o contexto no qual teve origem a legislação educacional que introduz a “Instrução Moral e Cívica” como parte constitutiva do currículo da escola regular.

Cabe ressaltar inicialmente, que no Brasil republicano, até a década de 1930, a educação elementar estava a cargo dos Estados, uma vez que a Constituição de 1889 previa como competência da União fixar normas para as escolas secundárias e superiores, ficando sob competência dos estados o ensino primário e técnico profissional. Dessa forma, aprofundam-se as diferenças no atendimento educacional, relacionadas com a maior ou menor dinamicidade econômica regional, herdadas, tais diferenças, da iniciativa descentralizadora da educação popular datada do Ato Adicional à Constituição de 1834 (Paiva, 1990) e que perdurou, por pelo menos, cem anos. A íntima correspondência entre a

diferenciação do atendimento educacional com a dinamicidade econômica regional está associada à forma pela qual se efetivou, quer a ocupação do território brasileiro, quer sua exploração econômica, tendo em vista o predomínio do modelo agro-exportador.

Para Tavares (1983, p. 59) durante a década de 1920 o Brasil teve uma economia primário-exportadora semelhante aos outros países latino-americanos. Conseqüentemente, seu modelo econômico fez parte de um *“processo de desenvolvimento voltado para fora, tendo o seu dinamismo atrelado ao crescimento da demanda pelos seus produtos de exportação, por parte das economias líderes”*. Afirma ainda que esse modelo de economia entra em crise *“depois da grande depressão da década de 1930”*.

Já Abreu (1986, p. 13), acrescenta que a década de 1920 apresentou uma política denominada, pelo autor, de *“resseguro”*, isto é, a busca da diversificação de parceiros econômicos e financeiros, procurando contrabalançar a influência norte-americana. Logo, as características da política econômica da segunda metade daquela década são as mesmas da primeira, pois objetivava manter o preço do café, pondo-se em prática uma política de valorização deste produto. Assim sendo, era fundamental o financiamento externo, pois:

O uso de recursos externos para financiar a valorização do café tornava, a um tempo, menos difícil a estabilização cambial e oferecia uma alternativa politicamente menos objetável do que o envolvimento direto das autoridades federais, que seria obrigatório em vista do montante de recursos exigidos (Abreu, 1986, p.13).

O referido autor considera que ao final da década de 1920 houve uma redução da proteção concedida aos produtos da indústria brasileira. Na mesma

linha de pensamento, Paul Singer (1977) afirma que, de 1885 até 1930, a indústria era consequência secundária da reorganização capitalista da cafeicultura, isto é: a economia estava centrada na produção para o mercado externo. Este panorama, segundo ele, só vai ser alterado com a crise da abolição da escravatura e com a expansão do mercado do café e do cacau, que fariam com que ocorresse a “*migração subvencionada*”, isto é, a importação da mão de obra da Europa.

Segundo Singer (1977), a partir de então, inicia-se, efetivamente, o processo industrial, uma vez que, criam-se novas demandas para o mercado interno, tanto com a vinda dos novos trabalhadores quanto com a Primeira Guerra Mundial, pois a importação de produtos industrializados, estava impedida e/ou ficava demasiadamente cara.

Ainda, sobre a industrialização diz Singer:

A industrialização, num país retardatário, como o Brasil, é sempre substitutiva. Ou ela avança mediante a implantação de ramos antes inexistentes, nos quais se fabricam novos produtos, até então, importados de países mais desenvolvidos, ou ela reorganiza ramos manufatureiros preexistentes, inseridos na Produção Simples de Mercadorias, mediante a introdução de mudanças de processo que permitem alcançar produtividade mais elevada por meio do uso de máquina (Singer, 1977, p. 214).

Essas duas vias de industrialização, segundo o mesmo autor, estavam restringidas no Brasil, até 1930, quer pela falta de integração física do país, quer pela falta de incentivo do governo e ainda, pela oposição dos cafeicultores.

Tais resistências à industrialização brasileira estavam refletidas nas crises políticas que marcaram a considerada República Velha. Fausto (1978, p.403), aponta que a crise política pela qual passou o Brasil após a Primeira Guerra Mundial, é passível de compreensão, desde que avaliada sob dois aspectos: “no

descontentamento de um grupo funcional; o Exército, e na crescente insatisfação da população urbana, de algum modo associado à classe média, que o sistema não absorveu". Já as tensões regionais da classe dominante, para o referido autor, apresentam uma linha contínua, contudo, estas tensões por ocasião da segunda eleição republicana se tornam claras.

De acordo com Fausto (1978, p.408), o eixo São Paulo – Minas lançou como candidato à presidência da República, Artur Bernardes, e o Rio Grande do Sul, contrapondo-se, faz candidato Borges de Medeiros. Tal oposição denunciava que o arranjo político - São Paulo - Minas – era um esquema de *"valorização do café, quando o país mais necessitava de suas finanças equilibradas"* e indicava, ainda, que *"os gaúchos temiam também que se concretizasse uma revisão constitucional – realizada efetivamente por Bernardes em 1926 – limitando a autonomia do Estado"*.

Conseqüentemente, o movimento iniciado por Borges de Medeiros ganha adeptos e os estados de grande importância eleitoral se unem: Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e o Estado do Rio. Estes estados formaram o movimento que ficou conhecido como *"Reação Republicana"* e indicaram o nome de Nilo Peçanha para a presidência da República.

A *"Reação Republicana"* apresentou como plataforma econômica de governo a luta contra a inflação, o equilíbrio nos orçamentos e na política e posicionou-se favorável à conversibilidade da moeda. Apesar do movimento da *"Reação Republicana"*, Artur Bernardes é eleito em março e empossado pelo Congresso, em novembro de 1922, quando o Brasil estava sob as medidas de exceção

tomadas desde o levante tenentista do Forte de Copacabana¹. Essa posse, não significou, portanto, a pacificação do país; ao contrário, o governo de Bernardes foi um dos mais conturbados da história republicana e ocorreu quase que todo ele sob estado de sítio.

Segundo Alencar (1985), nos primeiros instantes de seu governo, Artur Bernardes, precisou enfrentar a questão da economia e das finanças brasileiras, isto é, no mercado internacional o preço dos produtos brasileiros caía, desequilibrando a balança comercial e desvalorizando o câmbio. Então, o governo adotou uma política de cunho deflacionário, criando a Carteira de Emissão da Balança do Brasil, em 1923, tendo retomado a tradição deflacionista no último biênio de seu governo, quando a economia demonstrava vitalidade.

No aspecto político, Bernardes, segundo o referido autor, fortaleceu o poder Executivo e assegurou ao situacionismo federal uma boa base de apoio, intervindo em questões da política regional, ao mesmo tempo em que conseguiu fazer com que fossem expulsos, do Congresso, vários oposicionistas. Essa gestão, também, foi abalada por levantes militares, os quais tinham como causa o descontentamento destes com a condenação dos envolvidos no levante de 1922 e, conseqüentemente, a remoção dos oficiais para regiões distantes.

Apesar dos constantes enfrentamentos violentos entre governo e militares, havia pessoas que se posicionavam e apoiavam o objetivo das lutas: voto secreto,

¹ Em 5 de julho de 1922 Cadetes da Escola Militar de Realengo e oficiais do Forte de Copacabana se rebelam após a prisão do Marechal Hermes da Fonseca e do fechamento do Clube Militar. É decretado estado de sítio no país e em 6 de julho, do mesmo ano, homens leais ao governo cercam os rebeldes e, apenas dezoito homens, não se rendem. No dia seguinte, estes homens sob comando do tenente Siqueira Campos, saem do forte para combater os legalistas, dos quais somente dois não morreram. Siqueira Campos e Eduardo Gomes, Este episódio ficou conhecido como os “dezoito do forte”.

independência do poder judiciário, extinção de currais eleitorais e do “filhotismo” político, reformulação de ensino, reforma administrativa e proibição da reeleição de presidente, de governador estadual, de senadores e de deputados. Em decorrência disso, era comum neste período aparecer nos jornais as notícias de prisões por motivos políticos e/ou da polícia comunicando a descoberta de conjuras de inspiração tenentista, devido à grande agitação política pela qual passava o país.

Neste contexto é possível perceber que Bernardes governa em meio à insatisfação popular e, para Fausto (1978), esse presidente:

...desagradou a quase todos os setores – o Nordeste reclamou contra o abandono dos planos contra a seca, os gaúchos queixaram-se da inflação, a insatisfação dos assalariados foi constante. Do ponto de vista da classe dominante, seu maior atrito se deu, porém, não com uma área periférica, mas com o núcleo agrário – exportador. Trata-se de um episódio revelador das freqüentes incoincidências entre razões de Estado e interesses estritamente econômico.

Expõe ainda o autor:

O presidente começou seu governo associado aos paulistas, isto é, à política de emissões e de realização da defesa permanente do café, aprovada no governo anterior. As dificuldades cambiais e financeiras, agravadas pelo vencimento de obrigações da dívida externa em 1927, levaram-no a uma reorientação. Em janeiro de 1925, afastou os paulistas Sampaio Vidal e Cincinato Braga do Ministério da Fazenda e do Banco do Brasil, iniciando uma política deflacionária e de dissociação da defesa permanente do café. São Paulo já assumira, a defesa, em fins de 1924, por sua conta.

No que tange à organização social, de acordo com Mendonça (1990), inicia-se nesse período uma reconfiguração da força de trabalho, isto é, ocorre neste período um crescimento das cidades e do setor industrial. Há, em decorrência

uma complexificação da sociedade republicana, tem-se uma heterogeneidade da pequena burguesia (intelectuais letrados ou pobres, militares em franco prestígio, industriais, imigrantes, enquanto que as camadas camponesas começam a se organizar (pequenos artífices, comerciantes, contingentes negros). Porém, a grande massa de trabalhadores rurais permanece desorganizada, pois de acordo com Mendonça (1990, p. 234), “*num país cujo regime baseia-se em última instância, na possibilidade de controle sobre o campo*” este tipo de movimento tem caráter secundário. Como expressão dessa complexificação da organização social há uma multiplicidade de manifestações, quer fossem greves e levantes, quer fossem iniciativas educacionais socialistas e anarquistas, por exemplo).

Muito provavelmente o processo de aprofundamento da complexidade da organização social, mantivesse relação com o fato de o tema educacional desse, período, não estar atrelado a nenhum segmento social. Assim, segundo Noronha (1990, p. 33), à tematização da educação como salvadora e civilizadora da população inculta e despreparada para a República recém implantada vai gradativamente cedendo lugar à tematização da educação como disciplinadora do trabalhador, ao final do período.

Em relação ao início da República afirma Nagle, (2001, p.176), “*a década de 1920 recebe do decênio anterior uma forte herança: exterminar o analfabetismo ou, em parte, disseminar a instrução primária entre a grande massa da população inculta e analfabeta*”. Uniu-se, contudo, ao objetivo de debelar o analfabetismo a preocupação em nacionalizar o ensino primário, “*no duplo sentido de transformá-la em formador de espírito de brasilidade e em baluarte contra a escola estrangeira e contra a estrangeirização em geral*”.(idem p.177).

Para o referido autor, o consenso existente desemboca no entusiasmo pedagógico, isto é, todas as crises são resultados da falta de educação, portanto, ao se resolver o problema da falta de educação do povo, resolvem-se os problemas sociais e políticos. Logo, é necessário transformar o homem e por meio deste estar-se-ia transformando a sociedade. Então, afirma Nagle (2001), há um deslocamento das relações básicas da sociedade para um plano derivado:

o fenômeno oligárquico era conhecido dos educadores, bem como as dificuldades da situação econômico-financeira e os empecilhos para o desenvolvimento de uma sociedade aberta. No entanto, estes eram problemas derivados da incultura reinante no país: as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças à ignorância popular; fruto da falta de patriotismo e da ausência de cultura “prática” ou de formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas por virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas; os empecilhos à formação de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa analfabeta e na pouca disseminação da escola secundária e superior, que impedem o alargamento na composição das “elites” bem como o necessário processo de circulação (NAGLE, 1978, p. 263).

Para além do modo de perceber os problemas da sociedade não se pode negar que o entusiasmo pela educação desencadeou, de acordo com Nagle, discussões que saíram do Congresso Nacional e ganharam espaço na sociedade. O autor considera, ainda, que o entusiasmo pela educação foi “*uma resposta à desilusão sobre as virtudes do Estado republicano para educar a população*” (1978 p. 265).

Desta forma, Nagle salienta que, desde 1915, há no Brasil uma preocupação com a “*desnacionalização da infância brasileira*”, portanto, a nacionalização torna-se um tema constante nas pregações nacionalistas, ao mesmo tempo em que, na década de 1920, aumenta a preocupação com o ensino da “*Língua Pátria, da*

História e da Geografia do Brasil e da Instrução Moral e Cívica ou Educação Social” (Nagle, 1978 p.272).

Assim sendo, durante o governo de Arthur Bernardes, é sancionada a reforma Rocha Vaz² que apresenta, pela primeira vez, a Instrução Moral e Cívica como disciplina integrante dos currículos das escolas primárias e secundárias. Esta reforma, também estabelecia acordos financeiros entre a União e os Estados; o aperfeiçoamento do exame de acesso ao ensino superior; o controle ideológico do Estado sobre os sistemas de ensino e a instituição da Polícia Acadêmica, a qual teve seus poderes ampliados e, dantes denominada: Polícia Escolar.

Ainda, de acordo com o autor em questão, o Governo fez com que a educação cívica e a instrução moral tivessem destaque no currículo das “*escolas primárias, subvencionadas, técnico profissionais e secundárias*”. Tal destaque fica evidenciado se considerarmos os termos da “Mensagem”, feita pelo Presidente Artur Bernardes, e reproduzida por Nagle (2001, p. 242):

Estamos convencidos de que uma das maiores necessidades nacionais consiste na educação cívica e na instrução moral das novas gerações. Poderíamos dizer reeducação, porque é incontestável que o sentimento e a educação moral do nosso povo já pairaram, em épocas anteriores da nossa história em nível muito superior àquele a que baixaram em tempo recente. O regime democrático, posto a funcionar sem os freios e contrapesos indispensáveis, degenera inevitavelmente em anarquia. O contrapeso necessário da liberdade é a responsabilidade, e o freio, a lei. Liberdade irresponsável conduz fatalmente à licença, à indisciplina, ao caos. Homens públicos irresponsáveis pela mistificação da opinião; políticos irresponsáveis pela fomentação da desordem; jornais irresponsáveis pela difamação dos depositários do poder, pelas dificuldades criadas à política externa e pela instigação ao crime; militares irresponsáveis pela infração da disciplina; as paixões das ruas exploradas inominavelmente contra os dirigentes - eis o quadro de uma

² É importante destacar que essa reforma, Rocha Vaz, estabelecida em 13 de janeiro de 1925, segundo Nagle (2001), também ficou conhecida como Decreto 16.782-A, Reforma João Luís Alves ou simplesmente Reforma Rocha Vaz.

Nação caída na anarquia e a situação de que nos abeiramos, se não tomarmos medidas defensivas da sociedade enquanto é tempo. Tal situação reclama do Poder Legislativo a maior consideração, por dependerem dele as reformas que hão de auxiliar a modificação dos nossos costumes, no momento tão prejudiciais à República e à marcha ascensional do progresso do País.

O teor da “mensagem” enviada do Legislativo, em 1925, pelo presidente da República, permite avaliar não só o destaque relativo à “*educação cívica*” e à “*instrução moral*”, mas a particular ênfase dada na relação entre a considerada “*reeducação moral do povo*” para a vida democrática, para o exercício das designadas “*contrapesos*”: liberdade e responsabilidade, tendo em vista evitar a anarquia, tida como eminente.

Ainda, sobre esta reforma, Primitivo Moacyr (1944) destaca que se inicia com ela uma colaboração da União com os Estados na difusão do ensino primário, ao mesmo tempo em que deixa clara a necessidade de se pensar o ensino secundário como um preparo geral do indivíduo para a vida independentemente da profissão almejada dentro do regime democrático. Assim sendo, este é o texto da lei que tratou em seu Capítulo VIII - “*Da organização do ensino secundário e do superior*”, na Seção Quarta - “*Do curso do ensino secundário*” (Apud: Nóbrega, 1976, p.115-158):

Art. 47 – O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos, pela forma seguinte:

1.º ano

- 1) Português; 2) Aritmética; 3) Geografia Geral; 4) Inglês; 5) Francês;
- 6) Instrução moral e cívica; 7) Desenho.

Esta é a primeira citação, na lei, sobre a “Instrução Moral e Cívica”, isto é, ela já aparece como sendo a sexta disciplina que compõe o primeiro ano do

ensino secundário. Mais adiante, no Artigo 48, expõe-se que ela será disciplina apenas deste ano de ensino, no que diz respeito ao ensino secundário, também mencionando, no parágrafo quinto, qual será o seu conteúdo. Já no parágrafo sexto, recomenda aos docentes o desenvolvimento de atividades de ensino que desenvolvessem o patriotismo e o civismo (idem):

Art. 48 – O conjunto de estudos do curso secundário integral compreende as matérias acima discriminadas, distribuídas pelas seguintes cadeiras:

Português, até o terceiro ano – 2 cadeiras; Português, 4º e 5º anos – 2 cadeiras; Francês – 2 cadeiras; Inglês – 2 cadeiras; Alemão – 1 cadeira; Latim – 4 cadeiras; Matemática – 4 cadeiras; Geografia – 2 cadeiras; História Universal – 2 cadeiras; História do Brasil – 2 cadeiras; Cosmografia – 1 cadeira; Instrução Moral e Cívica – 1 cadeira; Física – 2 cadeiras; Química – 2 cadeiras; História Natural – 2 cadeiras; Filosofia – 2 cadeiras; Literatura Brasileira e das línguas latinas – 2 cadeiras; Sociologia – 1 cadeira.

§ 5.º - O programa de ensino da instrução moral e cívica, no curso secundário, constará de ampliação do ensino ministrado no curso primário (art. 55 § 2.º), acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações dos grandes fatos da história pátria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano.

§ 6.º - No ensino da língua materna, da literatura, da geografia e da história nacionais darão os professores como temas para trabalhos escritos, assuntos relativos ao Brasil, para narrações, descrições e biografias dos grandes homens em todos os ramos da atividade, selecionando, para os trabalhos orais, entre as produções literárias de autores nacionais, as que estiverem mais ao alcance ou mais interessar possam aos alunos, para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo.

Caberia destacar, tendo em vista a finalidade desse capítulo, os termos empregados quando, no texto legal, se faz referência ao programa de ensino de “*instrução moral e cívica*”; primeiramente a designação de “*Instrução Moral e Cívica*” para a “*cadeira*” que integra o curso secundário; a seguir, o fato de dever ampliar o já ensinado no, então ensino primário; e o destaque para o que deve ser acrescido pelo programa de ensino no curso secundário – “*noções positivas dos*

deveres do cidadão”, “o sentimento de solidariedade”, “ comemorações dos grandes fatos da história” nacional e universal, “ homenagem aos grandes vultos da história nacional e daqueles que contribuíram para o progresso humano”.

Não resta dúvida, considerando o teor dos termos empregados no texto legal, do caráter prescritivo da então considerada “*Instrução Moral e Cívica*”, em particular no que diz respeito às “*noções positivas dos deveres do cidadão*”, mas, não só, parece estar presente o que poderia ser designado de “*uma pedagogia do exemplo*” assentada na comemoração dos fatos a “*heróis da história nacional e universal*”.

O artigo 49 irá instituir o ensino de Instrução Moral e Cívica como parte das provas finais, isto é, de conclusão de curso:

Art. 49 – Constituem séries as provas de conclusão de estudo das matérias, nos diversos anos de curso, assim discriminadas: no 1.º ano, instrução moral e cívica; no 2.º ano, geografia e corografia do Brasil e aritmética; no 3.º ano, francês, inglês ou alemão, álgebra e história universal; no 4.º ano, geometria e trigonometria e história do Brasil; no 5.º ano, português, latim, cosmografia, física, química, história natural e filosofia (Apud: Nóbrega, 1976, p.115-158).

Esta disciplina fazia parte, também, das provas de conclusão de estudos, aliás, era a única disciplina do 1º ano que constava nos exames de conclusão nos diversos anos, da mesma forma, não poderia ter ascensão ao ano seguinte, e o aluno que não lograsse êxito nas matérias do ano anterior. A instrução moral e cívica fazia parte do exame de admissão para os cursos de ensino secundário, conforme Moacyr (1944 p. 58). Sendo o texto da lei (apud: Nóbrega, 1976, p. 115-158):

Art. 55 – O regimento interno prescreverá as condições para matrícula no primeiro ano das duas seções do Colégio Pedro II, fixando a idade mínima, que não poderá ser inferior a 10 anos.

§ 1.º - O exame de admissão, obrigatório em todos os cursos de ensino secundário, constará das seguintes disciplinas: noções concretas, acentuadamente objetivas, de instrução moral e cívica, de português, de cálculo aritmético, de morfologia geométrica, de geografia e história pátrias, de ciências físicas e naturais e de desenho.

§ 2.º - O padrão do programa de instrução moral e cívica para a admissão no 1.º ano do curso secundário será objetivo e constará do ensino, sempre exemplificado com fatos, de noções de civilidade, sociabilidade, solidariedade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio e higiene, amor à família e à pátria, altruísmo, etc.

§ 3º - O programa de que tratam os parágrafos anteriores, constará de modo preciso do regimento interno do Departamento Nacional do Ensino.

Considerando o conteúdo do artigo 55, especificamente no que se refere ao seu parágrafo 2º, no qual se destaca que no programa de “instrução moral e cívica” para admissão ao curso secundário – *“constará o ensino, sempre exemplificado com fato, de noções de civilidade, sociabilidade, solidariedade, trabalho, verdade, justiça, eqüidade, amenidade no trato, gentileza, asseio e higiene, amor à família e a pátria, altruísmo, etc.”* - , evidencia-se que a, já referida, *“pedagogia do exemplo”* deveria nortear a IMC desde o ensino primário uma vez que os exames de admissão ao secundário pressuponham a conclusão do ensino primário. Para além do emprego do exemplo destacam-se as noções requeridas. O emprego de termos como *“civilidade”, “racionalidade”, “amenidade no trato”, “gentileza”, “altruísmo”* _ parece pôr em evidência que a IMC deveria valorizar os *“comportamentos disciplinados”* ou comportamentos desejados tendo em vista a convivência harmônica pois, ao lado dos valores como – justiça, eqüidade, amor à família e à pátria – ter-se-ia o *“antídoto”* à considerada “anarquia

eminente” referida no texto da Mensagem do Presidente ao Legislativo quando do encaminhamento da Reforma Rocha Vaz.

Aliando as referências feitas ao conteúdo dos artigos 48, parágrafo 2º, e 55, parágrafo 2º, às considerações dos propositores segundo Nóbrega (1976), esta reforma era a saída para a crise pela qual passava o país. Romanelli (1982) parece concordar ao afirmar que essa reforma foi uma tentativa de colocar “*ordem na desordem*”. Porém, segundo ela, efetivamente pouco se cumpriu de tudo o que foi proposto.

Washington Luís, presidente eleito em 1926, não fez alterações educacionais que mudassem a instrução moral que, pelo contrário, continuou a ser administrada em “*pequenas doses*”, como diz Basbaum (1991 p. 195), *a moral era administrada em pequenas doses, de mistura com o sentimento patriótico, na escola primária e no secundário na cadeira de História do Brasil, que obedecia à linha do ufanismo: o Brasil era maior.*

Conseqüentemente, é possível afirmar que durante toda a década de 1920 a educação foi vista como um “*instrumento de transformação da ordem social*” (Nagle, 1978, p.288), fixou-se na discussão da questão político-social, não chegando à questão didático-pedagógica.

Numa avaliação geral da educação na Primeira República, Nagle (1978, p.290) aponta como sendo seus principais problemas:

A inexistência de dispositivos constitucionais configurando um projeto amplo e sistemático para a educação nacional; a ausência de órgãos administrativos superiores – Ministério e Secretarias – para tratarem exclusivamente dos serviços da educação nas esferas federal e estadual; a falta de um plano nacional de educação; a permanência de

um sistema escolar em disciplinamento interno para integrar graus e ramos.

1.2 Período de 1930 a 1945: da defesa da prática democrática ao fervor patriótico

A definição deste período poderia ser questionada tendo em vista o fato de se justapor a um período de luta pela construção democrática e um período importante de exceção. Contudo, como está marcado por rupturas políticas também o está por continuidades no âmbito do econômico e do propriamente educacional. Nesta direção parece apontar a reflexão de Mendonça (1990) quando afirma que em 1930 a oligarquia exportadora perdeu o governo, porém, não fica fora dele, uma vez que Vargas, que a havia derrotado, a incorpora ao governo e o faz por convicção de que ela seria importante no financiamento da industrialização.

O Estado Novo configura, ainda segundo o autor, o resultado da crise de hegemonia que marcara o período de 1930 a 1937, “*na medida em que nenhuma classe ou fração lograra o controle incontestado do aparelho do Estado*” (Mendonça, 1990, p. 233). A partir dele, do Estado Novo, o desenvolvimento econômico é impulsionado pelo Estado que investe na indústria pesada, indústria de consumo e de transformação e em setores de risco e de infraestrutura; faz política de proteção do setor primário; estabelece uma legislação trabalhista e sindical (Mendonça, 1990).

A reforma Francisco Campos, importantíssima no que tange à organização, ao atendimento educacional de nível secundário e superior, será sucedida pela reforma Capanema, em 1942, a qual preservará, do ponto de vista da organização do ensino, a lógica dual, aliás, marca distintiva que perpassará a história republicana até os dias atuais.

No que diz respeito ao objeto de estudo há continuidade, uma vez que a Educação Moral e Cívica, continua presente como componente curricular passando a ser considerada uma “*prática*” sob responsabilidade de todas as disciplinas. A partir da Reforma Capanema, acrescentou-se a essa “*prática*” o “*fervor patriótico*” com o fim de desenvolver o patriotismo e o sentimento de brasilidade.

Feitas as considerações introdutórias, cabe apresentar os principais aspectos do contexto econômico, político e educacional do período, aqui denominado de “*conformação à ordem*”.

Considerando os aspectos econômicos, a economia mundial, de 1930 a 1933, segundo Singer (1977), não apresenta grandes alterações em face à recessão, o que se refletiu no Brasil. Contudo, a partir de 1933, Vargas, que tomara posse em novembro de 1930, propõe a não submissão do mercado interno às intempéries do mercado externo, retrai-se para produzir o que dantes importava, e, a partir de 1934 a economia volta a crescer. Desta forma, o país precisa desenvolver-se economicamente e a via apontada foi à industrialização; Para tanto, toda ou a maior parte da proteção e subsídio é reorientada e doravante privilegia-se a indústria e não mais a cafeicultura. Assim, aquilo que se importa é para produzir para o mercado interno, criando todas as condições para se gerar

consumidores. Da mesma forma, busca-se resolver o problema da integração física por meio de investimentos visando construir estradas de rodagem que eram relativamente baratas em relação às ferrovias.

Reforçando essa idéia, Xavier (1990), afirma que esse processo de industrialização em países como o Brasil se explicita em dois planos. No interno, a industrialização tem necessidade de superar antigas formas de produção, "*atrasadas*", contudo, elas não são destruídas, mas incorporadas pelo capitalismo, fazendo parte integrante das novas relações de produção. Mas, ao se efetivar essa incorporação, as novas relações de produção permanecem com características tradicionais, "*atrasadas*".

Dessa forma, segundo Basbaum (1991, p.58) o governo de Getúlio Vargas reconheceu a necessidade de criar outras fontes de divisas para além de São Paulo, dada às consequências da Revolução de São Paulo (1933 – 1934) sobre a economia brasileira. As iniciativas nesse sentido buscam fragilizar o predomínio paulista sem, contudo, contrapor-se aos interesses das camadas sociais mais abastadas. Exemplo disso foi à liquidação do Instituto do Café que era, segundo o próprio governo, "regional", criando com isto, o Departamento Nacional do Café e, ao mesmo tempo, abrir as Bolsas do Tesouro Federal, tentando salvar o café. Outras iniciativas, essas no plano institucional buscam dar vazão às demandas mais diretas, relacionadas aos interesses da emergente classe média urbana que procurava meios não só de participação política como de ascensão sócio-cultural. *"Para atender a essas novas aspirações o governo provisório de Vargas reforma o sistema eleitoral e o ensino público em todos os níveis"* (Reis Filho, 1976, p. 198).

Portanto, é no intuito de responder às pressões sociais e às exigências políticas que Getúlio Vargas, após criar o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que nasce com o objetivo de “*viabilizar a formação física, intelectual e moral da população*”, nomeia como seu ministro Francisco Campos, para proceder às reformas necessárias.

Também para Xavier (1990, p. 88) a reforma educacional dos anos 30 busca responder tanto a reivindicações educacionais presentes na sociedade, quanto às pressões do movimento renovador. Porém, destaca o caráter centralizador presente nessa reforma destacando que “*o controle do sistema educacional representava um passo decisivo na criação de condições intra-estruturais no campo administrativo; indispensáveis para o exercício da política centralizadora e intervencionista que se objetivava implantar em todos os setores da vida social*”.

A educação escolar passa, novamente, a ser vista como via capaz de resolver os problemas sociais, então, redimensionam-se os encaminhamentos para que a educação escolar possa corresponder a essas expectativas. Esse fato torna-se evidente, não só na Reforma Campos, mas também, na reforma da Instrução Pública na Bahia, a qual foi promovida por Anísio Teixeira. Sobre isso expõe Moreira (1995, p. 88):

Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

A Reforma Francisco Campos, que se efetivou através de um conjunto de decretos³, organizou o ensino secundário, o ensino superior e deu outras providências, porém, não manteve uma única disciplina como a responsável pela Instrução Moral e Cívica, pois, conforme pode ser verificado em seus discursos, Campos era contrário a propor tal tarefa a uma disciplina; assim sendo, torna todas as disciplinas responsáveis pela cadeira de Instrução Moral e Cívica que havia sido instituída em 1925. Assim argumenta Francisco Campos:

De nada valerá, como até agora não valeu, criar no curso secundário uma cadeira de educação moral, cívica ou política. Será mais uma oportunidade de transmitir conceitos acabados, envolvidos em fórmulas definidas. Serão aquisições de caráter puramente formal, sem nenhuma consistência com o contexto de experiência do estudante e, portanto, destituídos de qualquer influência sobre a atitude ou seu comportamento. Uma noção só se terá por efetivamente adquirida se funciona adequadamente, isto é, se determina ou condiciona uma conduta ou uma prática. Só aprendemos o que praticamos. Se, portanto é dever da escola formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia.⁴

O teor do texto da Exposição de Motivos no qual o, então, Ministro da Educação apresenta argumentação relativa à Instrução Moral e Cívica se constituir em uma prática, revela a concepção de aprendizagem defendida: *“Uma nação só se terá por efetivamente adquirida se funciona adequadamente, isto é,*

³ Esta reforma não se constituiu de um único texto, um decreto de corpo único, citamos assim alguns destes decretos, a fim de melhor exemplificar:

- a) Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 cria o Conselho Nacional de Educação e excluiu os representantes dos ensinos primário e técnico, embora tivessem que traçar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior.
- b) Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial em nível médio e superior.
- c) Decreto complementar ao decreto nº 20.158, de 4 de abril de 1932, sob o nº 21.241.
- d) Decretos nº 19.851 e nº 19.852, de 11 de abril de 1931, organizaram o ensino superior.

⁴ Exposição de Motivos do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, in Diário Oficial (da União) de 1º de maio de 1931, p. 6.949.

se determina ou condiciona uma conduta ou uma prática". Muito provavelmente, tal concepção expressa a filiação do Ministro Campos às orientações da Escola Nova em sua defesa pela educação ativa. Assim, parece haver substantiva mudança ao tratamento didático a ser dado à Instrução Moral e Cívica, uma vez que seu ensino deixa de estar orientado pelo *"exercício do exemplo"*, e passa a ser considerada uma *"prática"*.

Quanto ao ensino primário, Romanelli (1982, p.141), assevera que a Reforma Campos deixou *"completamente marginalizados os ensinios primário e normal e os vários ramos do ensino médio profissional"*.

Importa considerar o contexto relativo à vigência do Estado Novo, para, então apresentar a especificidade da reforma educacional aprovada no período, particularmente no que diz respeito à Moral e Cívica.

Basbaum (1991) considera que houve, por parte de Vargas um plano de continuidade que precede a configuração do *"Estado Novo"*, para o qual corroboram uma série de circunstâncias, interesses e alianças em particular, do generalato e a Ação Integralista. O fato, em si, é o de que, ainda segundo o mesmo autor, que Estado Novo se configurou sem resistência organizada da população.

Com a nova Constituição, a de 1937, orientada por princípios fascistas e com o Congresso sendo considerado *"um aparelho inadequado e dispendioso"* (Basbaum, 1991, p.105), o Estado Novo, *"fascista em essência"*, estava seguro, pois contava com a *"opinião mundial"*.

Sobre o *"cenário mundial"*, Basbaum (1991, p. 115) escreve:

Os anos de 37 a 40 marcaram precisamente, no mundo inteiro, o apogeu do nazi-fascismo. Em Portugal, Salazar continuava, e na Espanha agonizava a República. Franco, armado e sustentado pela Alemanha e pela Itália, destruía os últimos baluartes da Frente Popular e da primeira República democrática espanhola. Hitler arrasava o Tratado de Versalhes, ocupava militarmente o Reno, reorganizava suas forças armadas. Ante os olhos atônitos de França e da Inglaterra, ia engolindo um por um os pequenos países, anexando a Áustria, ocupando a Tchecoslováquia, a qual havia sido vítima da traição dos governos inglês e francês, que a entregaram à Alemanha em troca de uma paz impossível. O Japão, seguindo à risca o Memorandum Tanaka – a Ásia para os japoneses – ocupava a Coreia, a Manchúria e a própria China.

No que diz respeito ao aspecto econômico, Alencar (1985), afirma que a conjuntura econômica internacional contribuiu para consolidar o Estado Novo, pois, o preço do café voltou a subir e a dificuldade de importar, por ocasião da Segunda Guerra Mundial, fez com que crescesse a produção industrial interna. Portanto, *“a política centralizadora do Estado assumia um sentido industrializante e, em muitos aspectos, nacionalista* (Alencar, 1985 p.252). Tanto assim que *“a industrialização era associada, pelo governo e por grupos nacionalistas do Exército, à segurança nacional e ao desenvolvimento econômico. Forjava-se assim, de cima para baixo, sem a participação ativa do povo, uma ideologia nacionalista”* (idem, p.255). Contudo, alerta Alencar, que o Estado Novo não chegou a constituir-se numa política nacionalista firme e coerente.

Na mesma perspectiva Abreu (1986, p.23) afirma que em fins de 1937:

A escassez de divisas, fruto, em particular, da substancial elevação das importações, que cresceram cerca de 40 % em valor entre 1936 e 1937, forçou a adoção após o golpe de novembro do monopólio cambial do governo, com base em uma taxa única desvalorizada, introduzindo-se um sistema de controle cambial similar ao vigente entre 1931 e 1934.

Após 1937, o principal instrumento da política cambial passa a ser o controle cambial e de importações. Considera-se que a política econômica externa teve variações importantes na década de 1930 devido às adaptações que se precisou fazer frente às articulações internacionais e às modificações do próprio estado brasileiro em função dos rearranjos políticos da época em questão.

Nesse contexto, o Brasil toma a decisão de suspender o projeto de pagamento da dívida pública externa, o que, de acordo com Abreu (1986), trouxe acordos mais favoráveis na década de 1940. Sobre esta suspensão ressalta que é preciso vê-la *“a luz de uma mudança da política governamental quanto à manutenção de um nível de importações considerado essencial para o funcionamento adequado da economia”* (Abreu, 1986, pg. 37). Assim sendo:

Ao colocar a decisão em termos de “ou pagamos a dívida externa ou reequipamos as forças armadas e o sistema de transportes”, Getúlio Vargas, ao mesmo tempo, mobilizou o apoio militar ao novo regime, esvaziou as críticas de círculos ligados a interesses estrangeiros e apaziguou os integralistas, que eram seus aliados à época e cujo programa incluía a suspensão de pagamentos (Abreu, 1986, pg. 37).

Abreu, (1986, p. 40), lembra ainda que, em abril de 1937, o Brasil passou por uma reformulação da política cambial o que de acordo com ele correspondeu às promessas feitas por Oswaldo Aranha⁵ em Washington.

Em decorrência, com a Segunda Guerra Mundial, há um deslocamento das exportações para Europa Central; tal exportação entra em crise em 1940, em face à ocupação da Europa e só vai ser parcialmente resolvida com as importações dos aliados entre 1941 e 1942. Porém, só, a partir de 1942, de acordo com o

⁵ Sobre a missão de Oswaldo Aranha nos Estados Unidos ler Abreu, Marcelo de Paiva, 1986, p. 39 e 40.

mesmo autor, há a aceleração do crescimento, industrial; inicia-se uma acumulação cambial devido à expansão do programa aliado que adquiria materiais estratégicos, como, também, retornava a entrada de capitais privados norte – americanos. Logicamente, a retomada destas atividades não pode ser compreendida descolada da política monetária e fiscal adotada pelo governo, após 1942.

Tavares (1983, p. 59) destaca que enquanto a Europa se recuperava dos estragos causados pela Segunda Guerra Mundial, o Brasil se viu obrigado a produzir o que dantes importava. Iniciou-se a substituição de importações, que de acordo com a autora:

Sob a pressão de uma redução drástica na capacidade para importar iniciou-se, assim, um processo de substituição de importações que se manteve até a época atual levando a um grau de diversificação industrial e a taxas de crescimento bastante mais acentuadas do que as de quase todas as nações latino-americanas.

Quando se aproxima o final da Segunda Guerra Mundial, a política norte -americana é reorganizada em relação aos países latinos – americanos que têm presidentes que não foram eleitos. Inicia-se uma tendência de procurar resolver a contradição entre o regime autoritário e a política externa pró-aliada. Logo, segundo Abreu (1986 p. 47):

É neste contexto e como resultado de considerável agitação política externa que devem ser vistas as tentativas de Getúlio Vargas no sentido de redefinir as bases políticas do regime em 1944 – 45, observando os segmentos mais radicais do cenário político nacional. O fracasso destas tentativas e a conseqüente deposição de Vargas no final de 1945 devem ser considerados à luz da reorientação da política norte – americana relativa ao Brasil no final da guerra. A eleição de um novo governo, que provou ser bastante menos apto a ter dúvidas quanto à necessidade de

respeitar os compromissos implícitos e explícitos assumidos pelo Brasil em relação aos Estados Unidos, marcou, na verdade, o início de um longo período de hegemonia econômica e política dos interesses norte-americanos no Brasil.

No que tange à Educação, a Constituição de 1937, forjada pela tecnocracia do governo de Vargas, aboliu os sistemas estaduais de educação; esqueceu os conselhos de educação; o Plano Nacional de Educação; o percentual para o financiamento da educação; bem como a liberdade de cátedra e, é claro que, manteve o dualismo⁶ educacional, apesar de firmar a idéia de gratuidade escolar para os insuficientes de recursos. Sem dúvida, houve um arrefecimento do debate educacional e a reafirmação da ação de suplência do Estado em relação à educação, isto porque a intervenção do Estado se faz contundente, dado o regime de governo implementado.

Portanto, a Constituição de 1937, além, de colocar o ensino como livre iniciativa individual, de associações públicas ou particulares, expõe no Artigo 131:

A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Apoiadas pela lei maior do país, isto é, pela Constituição, que obrigava o ensino cívico, ocorrem, segundo Xavier (1990), tentativas de adequar o campo educacional às necessidades industriais, tendo, claramente, um apelo à ideologia patriótica e nacionalista de cunho fascista.

Decorridos aproximadamente dez anos da exposição feita por Francisco Campos, a Moral e Cívica continua sendo responsabilidade de todas as disciplinas

⁶ Dualidade aqui é entendida de acordo com o pensamento de Xavier (1990), Capítulo II, ou seja, dualidade estrutural.

e, nesta ocasião segundo o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema:

Adotar-se-á a este respeito a melhor lição pedagógica, isto é, a orientação de que o meio eficiente de atingir esta modalidade de educação não será a inclusão de um programa instrutivo dos deveres humanos, não será ministrar uma especial preparação intelectual dessa matéria, mas desenvolver nos alunos uma justa compreensão de vida e da pátria e fazê-los desde cedo e em todas as atividades e circunstâncias da vida com dignidade e fervor patriótico.⁷

E conclui ele:

A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante à execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de modo geral do próprio processo de vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e sentimento de brasilismo.⁸

Como afirma a autora Maria Elizabete Xavier, houve a substituição da ênfase na democracia, a qual era uma abstração, porém, conferia legitimidade ao regime de participação restrita, pela ênfase no patriotismo, expressão ética do nacionalismo que legitimou o regime autoritário. Assim, esta reforma favoreceu a introdução do nacionalismo estratégico e não negou as diretrizes do manifesto dos pioneiros que foram consubstanciadas na Reforma Campos, visto que para os “pioneiros” a difusão ideológica a partir da escola constituía condição para o progresso do país. Portanto, no Decreto Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, no seu Capítulo I, que trata “Das Finalidades Do Ensino Secundário”, afirma-se:

⁷ Exposição de motivos, decreto Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, in V.L. da Nóbrega. Enciclopédia da Legislação do Ensino, RJ, 1972, p. 313 – 314.

⁸ Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942, título II, cap. VII, art. 24. Ibidem p. 317.

Art. 1.º - O ensino tem as seguintes finalidades:

2 – Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística (Nóbrega, 1972, p. 61-76).

Dessa forma, no Decreto Educacional, mais especificamente na parte que trata da educação secundária, ela é chamada a formar o sentimento patriótico, conforme pode ser verificado no seu capítulo VII, que tratou, especificamente, “*Da Educação Moral e Cívica*”:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base de caráter, a compreensão do valor e do destino do homem e, como bases do patriotismo, compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio a outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica do adolescente terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força a desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão de todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante à execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo de vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e sentimento de brasileiro.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino da história geral e geografia geral, serem postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e Geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º A prática do canto orfeônico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário, de funcionamento diurno, para todos os alunos de primeiro ciclo (Nóbrega, 1972, p.61-76)

Não ficam dúvidas sobre a função da Educação Moral e Cívica, após a leitura dos artigos acima mencionados, que era a formação da elite e a conscientização desta a respeito da sua responsabilidade na condução do país,

através do que foi denominado de “*missão do povo brasileiro em meio a outros povos*”. Além disso, de acordo com o artigo 24, todas as disciplinas são responsáveis pelo desenvolvimento, dentro de seus programas, do sentimento de pertinência ao país, da moral e cívica, do senso de que é preciso amar o Brasil incondicionalmente, não se fazendo críticas, mas lutando para que cada indivíduo se sentisse parte do Brasil.

O Decreto de Lei nº4.244/42, também, tornou obrigatório o Canto Orfeônico, o qual era sempre desenvolvido de forma grupal, e, entre as músicas que ensaiavam, estava o Hino Nacional Brasileiro. Em seu Título II – “*Da Estrutura Do Ensino Secundário*”, a Reforma Capanema, tratou no Capítulo – “*Do curso ginásial*” -, nos Art. 10 e 11, há a informação das disciplinas que compunham as quatro séries deste ensino, sendo o canto orfeônico integrante de todas as séries. Este canto orfeônico foi regulamentado pela Portaria nº 300 de 07 de maio de 1946, que tornou oficial sua obrigatoriedade, sob a afirmação de que o canto nas escolas tinha por objetivo incentivar: “*o sentimento cívico e de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar*”.

Quanto ao ensino primário este foi regulamentado pelo Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, também chamado de Lei Orgânica do Ensino Primário. Este Decreto de acordo com Romanelli (1982, p.160), “*revelava certo grau de abertura e nenhum sinal da influência fascista que se podia perceber através da Lei Orgânica do Ensino Secundário*”.

O Decreto estipulou princípios que deveriam nortear as atividades educativas em todas as escolas primárias, sendo elas:

- a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo;
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento de unidade nacional e fraternidade humana (apud: Romanelli, 1982, p. 161).

A Lei Orgânica do Ensino Primário expressava preocupação com a questão da unidade nacional, bem como com o “*bem-estar coletivo*”, porém não fez referências sobre a educação Moral e Cívica.

1.3 Período de 1946 a 1964: do “fervor patriótico” à prática cívica

Talvez, seja esse o período que encerra maior dificuldade em ter compreendido sua proposição, uma vez que considerados o plano econômico e o político predominam rompimentos, ou seja, o esgotamento do modelo de substituição de importações e a redemocratização da sociedade brasileira. Contudo, no que tange ao educacional há fortes traços de continuidade, quer no que diz respeito à vigência das orientações legais da reforma Capanema e Leis Orgânicas durante o longo período de tramitação do projeto da LDB, assim como as marcas de continuísmo presente na Lei 4.024/61, em especial, no que diz respeito à organização do ensino.

Importa considerar, contudo, que os traços de continuidade apontados possam ter sido afetados pelos de ruptura. Assim, é provável que a orientação do

que se designou “*fervor patriótico*” como distintivo da reforma Capanema quanto à Educação Moral e Cívica, tenha até 1961, ao menos, sido influenciado, quer pelo contexto da redemocratização, quer pela busca de conciliação de interesses, ou ainda pelos efeitos da política econômica, particularmente no período JK (1956-1960).

Porém, ao se considerar o tom do Decreto nº 50.505/61, portanto, já no governo de Jânio Quadros, ou seja, num momento marcado por forte teor “*moralista*”, cujo símbolo era a “*vassoura*”, há muita proximidade com o fervor patriótico do período Capanema, instituindo-se, detalhadamente, o conjunto das atividades extra-escolares.

Formalmente, portanto, é mais evidente o continuísmo, ou seja, um “*fervor patriótico*” para além das atividades propriamente escolares.

Feitas tais considerações preliminares, tendo em vista indicar os rumos assumidos nesse texto sobre o período, importa buscar registrar as indicações relativas ao contexto econômico e político.

No que tange à questão econômica, Xavier (1990) e Tavares (1983), apontam que, na década de 1950, a economia brasileira passa por profundas mudanças, pois, o modelo de substituição de importações entra na fase de esgotamento e, a economia, tende a produzir bens sofisticados devido à concentração da renda, visto que a importação de tecnologia avançada poupava mão de obra, o que, conseqüentemente, diminuía o mercado consumidor.

No período de 1945 até meados da década de 1950, a crise irá se acentuar e as críticas ao “*modelo nacional desenvolvimentista*” se intensificam, já que os recursos obtidos durante a guerra foram gastos com importações ao invés de

serem canalizados para um projeto de industrialização. Mesmo entre setores da burguesia havia críticas ao projeto de industrialização autônomo e, no aparelho de Estado se encontravam setores francamente contrários a esse projeto, assim como os importadores e grande parte da burguesia agrária.

Já no cenário internacional, os Estados Unidos se destacam pela questão financeira e, em especial, por dominarem a tecnologia da bomba atômica. Porém, internamente, este país enfrentava o desemprego e, como solução, Basbaum afirma, tem-se a guerra fria e o Plano Marshall⁹. Através destas duas soluções, os Estados Unidos, mantinham o seu predomínio sobre a Europa. No entanto, percebe-se que nos países do sul e centro americanos existe uma burguesia industrial que estava fabricando produtos antes importados. Então, como afirma Basbaum (1991 p. 197):

...Os capitalistas norte-americanos resolvem tomar a única medida que faltava para garantir e perpetuar seu domínio sobre o mundo: investir capitais nessa parte do continente, construindo eles próprios às fábricas que os brasileiros pretendiam e poderiam construir.

O imperialismo americano passa a investir nas indústrias no Brasil: inicialmente apenas criam novas indústrias, tornando-se mais ofensivo a partir de 1955 quando começa a adquirir as indústrias já existentes.

De acordo com Basbaum (1991, p. 203), através de uma campanha na qual atacava o imperialismo americano e defendia o petróleo como produto nacional, a 3 de outubro de 1951, é eleito Getúlio Vargas, o qual procura reiniciar sua “*política de aproximação com as massas*” interrompida em 1946.”

⁹ Sobre a Guerra Fria e o Plano Marshall como solução para a crise de desemprego dos EUA ler Basbaum, Leôncio. História Sincera da República – de 1930 a 1960. São Paulo, Alfa-Omega, 1976, p.196.

Assim sendo, Vargas:

... Resistindo a todas as pressões e ameaças do embaixador americano e seu governo, mas obedecendo ao que chegou a ser pelo vigor da campanha, um *clamor popular*, aprova o Congresso a Lei nº 2004 que criou a Petrobrás (Basbaum, 1991, p.204).

Em 1954, contudo, segundo o mesmo autor (1991, p. 205-206), tinha contra si a inflação que fragilizava o apoio popular; a UDN e os partidos menores; os grupos que comungavam dos ideais norte-americanos; a Marinha e a Aeronáutica com exceção do Exército que totalizavam quase todas as forças armadas e toda a força dos trustes e monopólios.

Assinala ainda, que o incidente da Rua Toneleiros¹⁰ precipitou os fatos e, na tarde do dia 23 de agosto do mesmo ano, Getúlio se recusa a renunciar, embora soubesse que estava sozinho. Na madrugada do dia seguinte ele aceita a idéia da renúncia, mas, se suicida às 8 horas da manhã. Diante do acontecido a nação se agita e a tensão aumenta com a divulgação da carta do Presidente, na qual ele fazia acusações diretas “aos inimigos e às forças do estrangeiro” que sobre ele não cansavam de pressionar (Basbaum, 1991, p.209).

E, assim, no mesmo dia, assume a presidência o Sr. Café Filho, cercado-se de elementos da UDN, no Ministério. Mesmo assim, a UDN tenta antecipar as eleições, mas esbarra na Constituição.

Basbaum (1991, p.220) resume assim o governo de Café Filho:

Alienação da economia nacional, servilismo diante dos interesses americanos, terror policial, e para findar, uma tentativa de golpe anti-democrático para impedir a posse do presidente eleito e perpetuar-se no poder. Tal como iria acontecer em 1964.

¹⁰ Um grupo de pistoleiros ataca na noite do dia 4 de agosto de 1954 o jornalista e deputado Carlos Lacerda, em frente à sua residência, e, acabam matando o oficial da Aeronáutica e seu guarda-costas, Major Rubem Vaz. Tal jornalista usa os fatos contra o Presidente.

Quando se inicia a campanha eleitoral o PSD indica Juscelino Kubitschek que era apoiado também pelo Partido Republicano e mais tarde pelo PCB; o PTB indica João Goulart; o PRP apóia Plínio Salgado e a UDN o General Juarez Távora. Nas eleições o vencedor é Juscelino Kubitschek com a sua proposta de “*estradas, energia, transporte*”; além da promessa de fazer o país crescer “*50 anos em 5*” (Basbaum, 1991, p. 213).

Foi eleito pela coligação PSD-PTB, criou o plano de Metas e iniciou o processo de industrialização via capital estrangeiro, fiel ao desenvolvimentismo propunha desenvolver “*50 anos em 5*”. Além disso, mudou a capital para o centro do país e ampliou a rede ferroviária.

Para Xavier (1990), o governo Kubitschek reformulou profundamente o projeto econômico anterior, criando as bases definitivas para a consolidação do “*modelo desenvolvimentista associado*”.

Essas transformações podem ser explicitadas, de acordo com Xavier (1990), da seguinte forma:

a) a emergência de um novo padrão de acumulação de capital: o setor estratégico passa a ser o setor da produção de bens duráveis de consumo e não mais o produtor de bens de capital. Esse redirecionamento atende a demanda reprimida de bens sofisticados que existia no Brasil. Essa política não era viável a não ser abrindo o país ao capital estrangeiro, reforçando assim as relações do centro-periferia. A entrada desses capitais foi possível devido à liberalização do câmbio, a concessão de facilidades como isenção de impostos, a construção de infraestrutura pelo governo. Essa política aumentou a dependência do empresariado

nacional ao capital estrangeiro, aumentando o processo de associação entre os dois níveis; assim sendo, o controle dos pontos chave da política econômica passou a ser realizado a partir do interior.

b) uma profunda reformulação do Estado, com sua associação crescente com os grupos monopolistas e sua transformação em capitalismo monopolista de Estado;

c) a emergência do grupo técnico-burocrático, a serviço do Estado e dos grupos empresariais monopolistas: foi a condição para que esses setores contassem com tecnologias apropriadas, pois, eles realizavam os estudos, propunham planos, controlavam a burocracia estatal e empresarial;

d) a inflação se torna um importante mecanismo de transferência de renda dos trabalhadores, em geral, para o Estado e para o empresariado.

Assim, no início da década de 1960, o novo padrão de acumulação baseado na importação de tecnologia, no privilegiamento do setor de bens de consumo duráveis, no aumento da inflação vão intensificar o processo de exclusão da mão de obra do mercado consumidor, a limitação dos benefícios sociais engendrados pela industrialização, a elitização do consumo e os lucros fantásticos dos grupos monopolistas também são fatores que contribuíram para a exclusão do trabalhador.

Ainda no início da década de 1960, de acordo com Silva (1990, p. 263), sob presidência de Juscelino, o país faz a opção pela abertura da economia ao capital estrangeiro superando, assim, o modelo econômico até então vigente. Este novo modelo acenava, portanto, *“com a possibilidade de transformações estruturais aceleradas, através da implantação de um núcleo capitalista dinâmico e integrado, capaz de gerar novas frentes de emprego e a melhoria do nível de vida geral”*.

Entrava-se assim, de acordo com o autor, no projeto nacional – desenvolvimentista que satisfazia aos industriais, por representar a não discussão do nacional e da intervenção estatal e, aos trabalhadores, por representar a possibilidade de melhores condições de vida pelo trabalho, logo, estava o Brasil integrado no conjunto econômico capitalista mundial.

Sobre o mesmo período, Singer (1977) expõe que o desenvolvimento econômico, mais especificamente o desenvolvimento industrial, se deu via capital estrangeiro, isto é: através das multinacionais e do capital monopolista, criou uma disputa interna no país pelo controle político do Estado, pois, se o dinheiro era nacional havia um fortalecimento dos setores agrícolas, sendo multinacional fortaleceria as indústrias, já que o multinacional não estava investindo na agricultura.

Quanto ao presidente Jânio Quadros que foi eleito em 3 de outubro de 1960, sua própria eleição significa uma mudança na composição dos grupos que comandavam o país, de acordo com Basbaum (1991, p. 243) :

Novos setores da burguesia nacional trasladando-se, de armas e bagagens, para o campo imperialista, fortificando os grupos reacionários e direitistas, enquanto as forças esquerdistas se iam tornando mais fracionadas e os chamados Partidos populares ou populistas, como o Partido Trabalhista, o Socialista e o Comunista, perdendo substância e a confiança das massas.

De acordo com Basbaum(1991), estas foram as principais causas da renúncia de Jânio Quadros, pois, tendo decorrido apenas seis meses de seu mandato não havia um único partido que o apoiasse.

Após a renúncia de Jânio Quadros (1960), Jango, vice-presidente, que se encontrava em missão oficial em Pequim, retorna para ser empossado presidente, muito embora alguns chefes militares, de acordo com Basbaum (1991), não pensavam ser óbvia a sua posse.

Destaca, ainda Silva (1990), que em 1963, ocorreu em Brasília um motim de suboficiais da Aeronáutica e Marinha que foi contornado por Goulart, o que revelou a fragilização do apoio que outrora detinha. Como lhe foi negado pelo Congresso o Estado de Sítio, buscou junto às organizações, sindicatos, enfim ao povo, o apoio que lhe faltava no congresso. Porém, seu esforço acabou sendo em vão, como afirma Silva (1990 p. 292):

O esforço de Goulart em contornar a crise é vão, pois, a esta altura, as lideranças civis de Minas Gerais, com o Governador Magalhães Pinto, da UDN; de São Paulo, Ademar de Barros, do Partido Social Progressista; e de Guanabara, Carlos Lacerda, também da UDN, já articulavam com os comandos militares, em particular os Generais Mourão Filho, Carlos Luis Guedes, Costa e Silva e Castelo Branco, este o mais prestigiado chefe militar de então, o desfecho do golpe para o mesmo mês de março.

O golpe é desfechado de forma rápida; o presidente, temeroso de um “banho de sangue”, prefere não reagir e seu cargo é declarado vago pelo Congresso Nacional, onde se forma uma nova maioria de direita, numa aliança dominada pela UDN. Iniciam-se os expurgos políticos.

Basbaum (1991, p.65) expõe como causas para a queda de Goulart:

... a luta da UDN pelo poder que, mais uma vez, com a posse de Jango, lhe escapava das mãos; os temores do governo norte-americano quanto aos rumos da política interna e externa do novo presidente a qual, tudo fazia crer, seria a mesma de Jânio Quadros e do falecido presidente Vargas; suas tentativas de aproximação com o povo, através do atendimento de muitas de suas reivindicações, o que é sempre um suicídio político na América Latina para qualquer governante não suficientemente respaldado pelas armas, pelos partidos políticos e pelo próprio povo; as reformas de base planejadas contra os planos do Fundo Monetário Internacional; a encampação das refinarias particulares; a indiferença quanto ao “problema cubano”.

Afirma ainda o autor, que estes fatores da queda não são surpreendentes, o que realmente surpreende é a rapidez com que estes fatos ocorreram.

No que diz respeito à Educação Nacional, do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que levava treze anos para se transformar em lei, foi perpassado pela disputa entre publicistas e privatistas e defensores do centralismo e da descentralização.

Sobre a tramitação da LBD, Xavier (1990), destaca que o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviado ao Congresso pelo Ministro Clemente Mariani, tinha um caráter predominantemente político. A autora mostra que ao invés de aprofundar as questões pedagógicas, sugerindo novos rumos para a educação brasileira, a proposta, na essência, vai manter as mesmas diretrizes filosóficas e políticas defendidas pelo movimento renovador escolanovista. O projeto definia que o Estado tivesse uma ação complementar em relação à iniciativa privada, mantendo-se, assim, a tradição dualista da educação brasileira.

No fundamental, o projeto mantinha a mesma política educacional, tanto no discurso, como na prática legal. Logo, não existem mudanças significativas com referência ao ensino secundário, a não ser as chamadas "*leis de equivalência*" que possibilitaram que os egressos dos cursos técnicos profissionais, também tivessem os mesmos direitos que os alunos do secundário de se inscreverem para as provas de acesso ao ensino superior.

Este projeto de lei¹¹, elaborado em 1947 e 1948 por uma comissão de especialistas e por iniciativa do então Ministro da Educação Dr. Clemente Mariani, dispunha no que tange ao objeto de pesquisa:

TÍTULO II - - Dos fins da educação

Art. 2º. – A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I – no sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, de modo a assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social;

Assim, pretendia-se formar os indivíduos dentro de uma perspectiva dita democrática.

Já o Parecer Capanema¹², para Xavier (1990), mostra com clareza que a questão da polêmica, envolvendo o projeto do governo não se centrava sobre questões de ordem pedagógica, pois, no plano dos fundamentos pedagógicos, UDN e PSD estavam de acordo. Logo, a discordância era de ordem político-partidária, e para a autora, não procede a afirmação de que o centro da polêmica era a "*democracia e o caráter progressista*" do projeto governamental. Para Xavier (1990, p.133-134), o projeto mantinha as perspectivas políticas e ideológicas da legislação anterior, "*o divórcio entre o poder e os interesses da população em geral*".

¹¹ Segundo Villalobos (1969), em 29 de outubro de 1948, a Mensagem nº 605 da Presidência da República foi encaminhada ao Câmara Federal, contendo a proposta do Projeto de LDB. Tal projeto estava acompanhado de uma exposição de motivos de autoria de Clemente Mariani, o então Ministro da Educação e Saúde. Assim sendo o este anteprojeto ficou conhecido como anteprojeto ou substitutivo Clemente Mariani. Mais dados pode ser obtido em Villalobos (1969, p. 23-44).

¹² Denomina-se de Parecer Capanema um parecer preliminar de autoria do Deputado Gustavo Capanema, datado de 14 de julho de 1949, que foi apresentado à Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso sobre o Anteprojeto Mariani impondo sérios obstáculos à continuidade e futura aprovação deste, como LDB. Uma das e, talvez a maior crítica tenha sido o que Capanema denominou de "centralização nacional". Ainda sobre este Parecer poder-se-á consultar Villalobos (1969, p. 47-74).

Ainda de acordo com Xavier (1990), com o Substitutivo Lacerda¹³, a discussão vai ser colocada em novas bases - a polêmica vai se centrar na questão da escola pública versus escola privada. Esse embate se radicaliza no plano ideológico, explicitando o elitismo e o dualismo do sistema escolar brasileiro. O Substitutivo leva às últimas conseqüências as posições que se encontram no Manifesto dos "*Pioneiros*" e na legislação educacional produzida a partir de 1930.

O Substitutivo, de acordo com a autora, possui um caráter privatista postulando a transferência de recursos públicos para as escolas privadas e o Estado passa a ter um caráter meramente supletivo. A proposta deixa claro que a escola é destinada à formação da elite brasileira; o seu objetivo é o de preparar as "*elites condutoras*". Nesse sentido, pretendia melhorar a qualidade da educação e não propor uma nova educação.

A autora considera que o Substitutivo Lacerda foi importante no contexto histórico do período, visto que desnudou as perspectivas conservadoras e elitistas subjacente ao movimento renovador. A sua discussão propiciou a oportunidade de se alcançar novas unidades políticas, juntando pessoas com posições diferentes presentes no mesmo embate e, ensejou que a educação fosse considerada sob novos ângulos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961, de acordo com Xavier (1990), é resultado da conciliação e da ambigüidade, ela não supera os grandes desafios educacionais. Essa "*indefinição*" é conseqüência das

¹³ Chama-se de Substitutivo Lacerda o projeto de LDB que foi apresentado em 3 de novembro de 1958 pelo próprio Lacerda que, na época, era o líder do Governo na Câmara Federal. Informações complementares podem ser obtidas em Villalobos (1969, p. 75-100).

próprias contradições vividas pelo liberalismo brasileiro; então, a realidade continua o seu caminho independente da lei.

Em 20 de dezembro de 1961 foi sancionada a Lei 4.024 que em seu Título I – “Dos Fins Da Educação”, Art. 1º, salienta que: “*A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: “c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional.”*¹⁴ Dando continuidade o Título IV – “ Da Administração do Ensino”, diz que compete ao Conselho Federal de Educação Indicar as disciplinas obrigatórias e, no seu Título VII – “Da Educação De Grau Médio” – Capítulo I – “Do ensino Médio” cita como norma de organização deste nível de ensino a formação moral e cívica. Sendo seu texto:

Título IV

DA ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO

Art. 9º. - Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio
- b) (artigo 35, § 1.º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70;

Título VII

DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

Capítulo I

DO ENSINO MÉDIO

Art. 35 - Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

Art. 38 - Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

III – formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva.¹⁵

¹⁴ Nóbrega, Vandick L. da. Enciclopédia da Legislação de Ensino. 4ª ed. Rio de Janeiro, Romanitas, 1972, p. 37-60.

¹⁵ idem

Importa considerar, ainda, o decreto sancionado pelo então Presidente da República, Jânio Quadros, em 26 de abril de 1961, o Decreto nº 50.505/61, que além de consolidar as disposições relativas à educação moral e cívica dava outras providências relativas ao decreto. Tal decreto dispunha em seu artigo 1º: *“É obrigatória a prática de atividades extra-escolares, de natureza moral e cívica, nos estabelecimentos de qualquer ramo ou grau de ensino, públicos ou particulares, sob jurisdição do Ministério da Educação e Cultura”*.

No seu artigo 2º o decreto expõe o que compreende como atividades extra-escolares, as quais vão desde o hastear da bandeira e execução do Hino Nacional ao estudo de biografias referentes às personalidades brasileiras:

Art. 2º- As atividades extra-escolares de natureza moral e cívica compreenderão, entre outras de caráter facultativo:

- I - hasteamento do Pavilhão Nacional, com a presença do corpo discente e antes do início dos trabalhos escolares semanais;
- II - execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que sejam expressão coletiva das tradições do país e das conquistas de seu progresso;
- III – comemoração de data cívicas;
- IV - estudo e divulgação da biografia e da importância histórica das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;
- V – ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;
- VI – divulgação de dados básicos relativos à realidade econômica e social do país;
- VII – divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;
- VIII – difusão de conhecimentos básicos concernentes da proposição internacional do país e ao seu progresso comparado;
- IX – a divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informam, e dos direitos e garantias individuais.

O referido decreto ainda dispõe em seu artigo 3º que, no ensino superior, tais atividades deveriam estar voltadas para a realização de debates e seminários acerca dos problemas da realidade nacional. Salientava-se ainda, que caber ia

aos Inspectores Federais de Ensino procederem à fiscalização do cumprimento das atividades previstas.

Do ponto de vista do tratamento didático a ser designado a EMC o conteúdo do referido Decreto explicita uma terceira possibilidade para a realização da formação moral e cívica no âmbito escolar. Cabe ressaltar que nas legislações anteriores a EMC foi atribuída a uma disciplina que integrava o currículo regular ou considerada prática educativa a perpassar todas as situações educativas realizadas na escola. Parece, pois, que tais proposições distintas buscam a melhor maneira de realizar as finalidades da inserção da EMC nos currículos escolares. Assim, em 1925, com claros intentos de disciplinar da população pela via da educação escolar – a *“ordem na desordem”* como afirma Romanelli (1982) – propunha-se a EMC como disciplina compor o currículo oficial. A partir de 1931, apregoa-se o exercício da prática que se mantém na legislação de 1942, muito embora a EMC ganhasse contornos fortemente associados à ideologia da época. Após 20 anos de vigência prática, as orientações da legislação de 1942 são substituídas pelas *“atividades extra-curriculares”* parece, como já foi afirmado anteriormente que tal proposição respondia, ao mesmo tempo, às influências do contexto da redemocratização, à conciliação de interesses dos diversos grupos presentes no debate educacional, assim como aos efeitos ideológicos da política econômica, particularmente do período JK. Porém, não só, a nova proposição poderia estar dando visibilidade ao moralismo que marcara a campanha de Jânio Quadros à Presidência da República, cujo símbolo era a *“vassoura”*.

1. 4. Período de 1965 a 1985: “Deus, Pátria e Família”.

No período da ditadura militar, que se estendeu por vinte e um anos, predominou determinada orientação ideológica que poderia ser sintetizada na expressão difundida pelos segmentos mais reacionários no plano social: “Deus, Pátria e Família”. Tal orientação ideológica perpassou também a Educação Moral e Cívica

Em 1966, pelo Decreto nº58.023, define-se que o povo também tenha educação cívica e delega ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de utilizar todos os meios possíveis para difundir esta educação. Já em 1969, portanto, três anos depois, o Decreto Nº 869/69 estipula a Moral e Cívica como disciplina e como prática educativa obrigatória para todos os ramos e níveis de ensino. Com o passar do tempo, estas disciplinas e práticas educativas começam a ser deixadas de lado até serem, legalmente, dissolvidas em 1985.

Quanto ao aspecto político, o referido período, inicia-se com o golpe de 1964, que segundo Germano (1994 p. 17):

O golpe de Estado de 1964 depõe o presidente João Goulart e põe fim à “democracia populista” iniciada em 1946. Fruto de uma coalizão civil e militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira - nacional e internacional -, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como, uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. O espectro de interesses representados por esse conjunto autoriza-nos a qualificá-los como elite.

Consolidado o golpe, general Humberto de Alencar Castelo Branco assume imediatamente como Presidente da República. Portanto, como diz Silva (1990, p. 292), *“tanto os civis, quanto os militares envolvidos no golpe, pareciam ter um projeto bastante bem delimitado de intervenção na vida política do país, sempre*

norteados pelo mito das Forças Armadas como um “Poder Moderador”, “ao lado dos demais poderes constituídos da República.”

Quanto à intervenção militar, Silva (1990, p. 293) afirma:

Logo de início, destacavam-se a profundidade e furor da repressão política, em particular contra o trabalhismo e outras organizações de esquerda. Os sindicatos trabalhistas, a União Nacional dos Estudantes (UNE); e as Universidades, bem como jornais e rádios, tiveram suas sedes ocupadas e destruídas, em evidente desrespeito à Constituição e aos direitos e garantias individuais. Ao mesmo tempo, a morte e o desaparecimento de inúmeras lideranças sindicais e camponesas, assim como a deposição de governadores eleitos, prenunciavam o que seriam os anos de Terror do regime militar.

Ao mesmo tempo (Silva, 1990, p.293):

O novo governo, (...) altera profundamente a política econômica do país, chamando para o ministério dois políticos identificados com o liberalismo econômico mais ortodoxo, Roberto Campos e Bulhões de Carvalho. As medidas tomadas pela nova equipe objetivavam a retomada imediata do desenvolvimento econômico e a contenção da inflação. Para alcançar tais objetivos lançam mão de um elenco de medidas que poderiam ser resumidas em dois grandes blocos: de um lado, a liberação da entrada, ação e saída de capitais estrangeiros no país, revogando a Lei de Remessas de Lucros para o Exterior, com que Goulart procurara obstar as saídas de divisas do país e que provocara tamanha hostilidade da administração Kennedy; e, de outro, o controle dos salários, mantidos sempre abaixo da inflação (o “arrocho salarial”), a fim de, com isso, manter as taxas de remuneração do capital e, sobretudo, a competitividade dos produtos brasileiros no exterior.

Com as eleições regionais de 1966 se aproximando e, portanto, temendo o crescimento da oposição os setores radicais, as Forças Armadas impõem o Ato Institucional nº 02 que acabava com os partidos políticos, limitando a representação partidária a duas frentes: ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

Devido ao falecimento do Presidente Castelo Branco, a junta de Ministros Militares, declara vaga a presidência e reforma a Constituição. Assim, edita-se a

Emenda Constitucional nº 1 que incorporou todos os Atos Institucionais, inclusive o AI – 5¹⁶. O Congresso homologa as decisões da Junta Militar e o General Emilio Garrastazu Médici, o novo presidente, conduz o país, segundo Silva (1990, p.297), na fase mais radical do regime militar. Assim, conforme afirma a referida autora, *“os desaparecimentos de oponentes políticos sucedem-se com extrema frequência: entre 1964 e 1981 são 341 pessoas que desaparecem nos porões dos órgãos de repressão. Alguns casos abalam a consciência nacional, obrigando todos a refletirem sobre a miséria moral a que o país chegara”*.

Ainda, conforme o referido autor, a Censura se torna o grande divisor entre o que pode ser publicado e o que é vetado ou nas palavras de Silva (1990, p. 298), *“no seu afã de manter a ordem, a Censura torna-se responsável pela separação entre o bem e o mal”*.

Já, a partir de 1970, ainda segundo Silva (1990, p. 299), o governo considerando o crescimento acelerado, a qualquer custo, retoma o nacionalismo, o patriotismo exacerbado:

¹⁶ Os Atos Institucionais I, II, III e IV foram declarados durante o Governo de Castelo Branco (1964-1967), sendo, resumidamente seus conteúdos:

- AI- I: eleição indireta do presidente da República, direito do presidente de cassar mandatos e suspender direitos políticos por 10 anos, suspensão por seis meses das garantias constitucionais.
- AI II: poderes ao presidente para fazer o Congresso aprovar leis, governo define o que é crime contra a segurança nacional, fim do pluripartidarismo e instituição do bipartidarismo (ARENA e MDB).
- AI III: eleição indireta de governadores e vices, nomeação de prefeitos das capitais e cidades consideram áreas de segurança, pelos governadores.
- AI IV: proíbe manifestações e intervêm na organização da sociedade (sindicatos, clubes civis)

Quanto ao AI V, este será decretado no governo de Costa e Silva (1967-1969), teve pouca variação em relação ao que estava disposto no AI III. O AI V continha:

Fechamento de todo o Poder Legislativo, intervenções nos estados, territórios e municípios, cassar mandatos eletivos e suspender direitos políticos por 10 anos, autorizava o governo a confiscar bens.. Vale lembrar que os AIs serão revogados no final do governo de Ernesto Geisel (1974-1978)

O novo governo do General Médici, embalado nos mais altos índices de crescimento econômico da história do país, calçado na entrada maciça de capitais estrangeiros e no arrocho salarial, e num mercado internacional em expansão, proclama o “Milagre Brasileiro” com o patamar inicial de um crescimento acelerado e ininterrupto.

Surge o nacionalismo ufanista do “Brasil Grande”, a realização da vocação nacional a ser grande potência e o tratamento de todos os críticos da política econômica, em particular do endividamento, como traidores. O governo incentiva a propaganda nacionalista em torno do slogan: “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

O regime militar, embalado pelo milagre econômico e pelas vitórias no futebol, parece, mais do que nunca consolidado e forte.

Mas, o que parecia “milagre” começa a dar sinais de fraqueza, então, em 1974, sucede Médici o General Ernesto Geisel, em cujo governo se evidenciará o esgotamento do considerado “Milagre Brasileiro”.

Portanto, ainda de acordo endividamento externo e pelo arrocho salarial. Diante disso, aumenta o descontentamento com o regime militar, com Silva (1990), o governo de Ernesto Geisel (é) foi marcado pela crise do modelo econômico, do o qual é tido como o causador das desigualdades regionais e sociais e, conseqüentemente, a grande concentração de renda dos mais ricos.

O General Ernesto Geisel, segundo afirma Silva (1990, p. 300):

Após inúmeras hesitações, acelera a abertura política, afastando militares identificados com a tortura e com a corrupção. Sob pressão da opinião pública dá continuidade a uma abertura lenta, gradual e segura”, consolidada na Emenda Constitucional de 1978, que revoga os atos discricionários e restabelece eleições locais.

Ainda, conforme Silva no ano de 1979, o General João Batista Figueiredo é eleito pelo colégio eleitoral e “*acelera as transformações institucionais, entre 1979*

e 1984, concedendo a Anistia Política, que vinha sendo exigida pela sociedade, e altera a legislação partidária, dando maior liberdade de organização aos partidos”.

Com a Reforma Partidária, de acordo com o referido autor, instituiu-se o pluripartidarismo. Nas eleições diretas nos Estados, realizadas em 1983, a oposição ganha em dez dos estados do Brasil, destacando-se os Estados do Paraná (José Richa), Goiás (Íris Rezende), Pará (Jader Barbalho), Rio de Janeiro (Leonel Brizola), Minas Gerais (Tancredo Neves) e São Paulo (Franco Montoro); os quais orientam suas prioridades para as políticas sociais.

Já em 1985, nas eleições indiretas, que foram aprovadas pelo Congresso apesar da Campanha pelas Diretas no mesmo ano, apresentam-se como candidatos Paulo Maluf, representante da ditadura, e Tancredo de Almeida Neves, opositor, que é eleito presidente, ainda pelo Colégio Eleitoral. Contudo, o presidente e ex-primeiro ministro de João Goulart morre antes de cumprir o seu compromisso de redemocratizar o país. Assume o seu vice, José Sarney, ex-líder da ARENA e ex-presidente do PDS, enfim um homem íntimo do regime militar que havia a poucos meses mudado de partido, e seu governo deu início ao que passou a ser designado a Nova República.

No que tange à questão educacional, destaca-se, segundo Germano (1994), no pós 64, o *“anticomunismo”* e o *“anti-intelectualismo”*, chegando até mesmo ao terrorismo cultural. São fundamentais, para a compreensão, as palavras do Coronel Darcy Lázaro, por ocasião da invasão da Universidade de Brasília: *“Se estas histórias de cultura vão nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos (in: Germano, 1994:21)”*. A repressão, considera fora da lei as organizações consideradas subversivas, como a UNE (União

Nacional dos Estudantes), pois: *“Estudante é para estudar, trabalhador para trabalhar (in: Germano, 1994: 211)”*.

Nas escolas de 2º grau os grêmios estudantis foram fechados e transformados em centros cívicos, sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica. Para tal cargo a pessoa deveria ser de confiança da direção da escola, o que significava não ter passagem pelo DEOPS (Departamento de Ordem Política e Social). Este organismo controlava a participação das pessoas em movimentos de protestos, fichando como comunistas aquelas consideradas subversivas, além de avaliar os docentes de Moral e Cívica uma vez por ano.

Já no ano de 1966 entrou em vigor o Decreto Nº 58.023, de 21 de março de 1966 (apud, Kelly, 1970, p.81-82), pelo qual se definiram competências e orientações relativamente ao “estímulo à educação e cívica”.

Art 1º - O Departamento Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e Cultura, tomará a si estimular em todo o país a educação cívica, para o que promoverá iniciativas ou levará a sua cooperação à iniciativa de outras esferas do Poder Público ou a iniciativas privadas, usando de processos capazes de incentivar a consciência cívica de cada comunidade.

A partir deste Decreto, passa a ser do Departamento Nacional de Educação, a responsabilidade pela promoção de toda a educação cívica no território nacional. Em seu artigo 2º, expõe-se a finalidade da educação e cívica pautada pela lógica do cumprimento do dever.

Art 2º - A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres.

Cumprir destacar a referência ao “*clima de liberdade*” que no contexto parece ironia.

Já o artigo 3º afirma a obrigatoriedade de se processar a formação cívica como prática educativa na escola:

Art 3º - A formação cívica processa-se obrigatoriamente na escola, como prática educativa, mediante atitude freqüente que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e idéias que ela colima. Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professores em geral e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação.

Dando continuidade, o artigo 4º expõe que todos os meios de difusão cultural serão utilizados para a formação cívica. Já o artigo 5º cria, dentro da Divisão Extra-Escolar, o Setor de Educação Cívica que seria responsável por coordenar a execução da tarefa proposta pelo artigo anterior.

A reforma quer do ensino superior, quer do ensino de 1º e 2º graus, aprovadas por um Congresso de absoluta maioria governista, trouxeram, como marcas, suas vinculações, tanto com o modelo econômico, uma vez que deveriam preparar a mão de obra necessária, quanto com a ideologia vigente. Assim, na Lei nº. 5.540 em seu artigo 40 estabelece o estímulo à educação cívica.

A Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, para o Ensino Superior ao tratar do corpo discente, assegurava no Capítulo III (apud Saviani, 2000 p.104):

Art 40- As instituições de ensino superior:
b) assegurarão ao corpo discente, meios para a realização dos programas culturais artísticos, cívicos e desportivos;

- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

No mesmo ano, isto é, em 12 de setembro de 1969, entrou em vigor o Decreto-Lei nº 869, o qual incluiu a “*Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do país*” (Teles, 1978, p.239- 243). Este Decreto, foi elaborado pelos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, usando das atribuições que lhes conferiam o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decretando:

Art. 1º. É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina, e também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º . A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com o apoio da moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Art. 3º. A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º. Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira”.

§ 2º. No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de “Estudo de Problemas Brasileiros”, sem prejuízo de outras atividades culturais visando o mesmo objetivo.

Art. 5º. É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

A definição dos conteúdos da EMC, de acordo com o referido Decreto, cabia ao Conselho Federal de Educação, contudo, não se encerrava aí o receituário, dadas as disposições sobre a formação do professor (idem):

Art. 7º. À formação de professores e orientadores da disciplina “ Educação Moral e Cívica” far-se-á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais:

§ 1º. Competirá ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação adotar as medidas necessárias à formação de que trata este artigo.

§ 2º. Aos Centros Regionais de Pós-graduação incumbirá o preparo de professores desta área, em curso de mestrado.

§ 3º. Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4º. No ensino primário, a disciplina “ Educação Moral e Cívica” será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

§ 5º. O aproveitamento de professores e orientadores na forma do **§ 3º.**, será feito sempre a título precário, devendo a respectiva remuneração subordinar-se, nos estabelecimentos oficiais de ensino, ao regime previsto no artigo 111 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

§ 6º. Até o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrado na forma prevista.

E ainda:

Art. 8º. É criado a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica.

Parágrafo único. A CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

Este Decreto-lei perdurou até 1985, sofrendo apenas algumas alterações pelas leis subseqüentes ao Decreto. Assim, a Lei 5692/71, de 11 de agosto, que traçou as coordenadas para o Ensino de 1º e 2º graus deixa claro em seu Capítulo I:

Art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Portanto, a Educação Moral e Cívica passa a ser obrigatória a fim de preparar o cidadão para o convívio social, tal como fica exposto no:

Art. 7º: *“Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei 869, de 12 de dezembro de 1969”.*

Nesse sentido, a Lei 5692/71 não inclui nada de novo no que tange à Educação Moral e Cívica, ela apenas reafirma o que já estava descrito no Decreto-Lei 869/69. Este Decreto-lei (869/69) foi regulamentado pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que estabelece:

1. A disciplina Educação Moral e Cívica deverá integrar o currículo de, AO MENOS, UMA DAS SÉRIES DE CADA CICLO do ensino de grau médio e de UMA SÉRIE DO CURSO PRIMÁRIO;
2. no educandário em que “Organização Social e Política Brasileira” não constar do currículo, o seu conteúdo será ministrado obrigatoriamente como parte integrante da Educação Moral e Cívica na 4ª série do 1º ciclo e em uma das séries do 2º ciclo, sem substituir o que dispõe a alínea anterior.
3. a Educação Moral e Cívica como prática educativa deverá ser ministrada, ao menos, nas séries dos cursos primários e médios não integrados pela disciplina Educação Moral e Cívica ou Organização Social e Política Brasileira.

Pelo que pode ser observada, a disciplina de Educação Moral e Cívica passou a ser obrigatória em todas as séries e graus do ensino, sendo exceção naquelas séries em que houvesse a disciplina de Organização Social e Política Brasileira; pois, estando essa disciplina no Currículo o conteúdo da Educação Moral e Cívica estava incluso.

No que se refere ao trato didática da EMC a lei 5692/71 a alusão à “*matéria*” deverá ser tratada metodologicamente, segundo o Parecer CFE nº 853/71, como “*atividade*”, “*área de estudo*” ou “*disciplina*.” A esse respeito menciona Barros (1980, p. 308):

Captando a intenção do Decreto-Lei nº 869 e transferindo-a para o contexto da Lei nº 5.692 e do Parecer CFE nº 853/71 (anexo à Resolução CFE nº 8/71), teríamos:

1- No ensino de 1º grau, os conteúdos de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil devem ser adequadamente distribuídos ao longo das 8 (oito) séries, integrando-se e correlacionando-se com os demais conteúdos de Estudos Sociais. Nas últimas séries, dar-se-á ênfase à sistematização dos conhecimentos, numa forma de abordagem própria da “área de estudo”.

2 - No ensino de 2º grau, aumentar-se-á a ênfase na sistematização dos conhecimentos, adquirindo a EMC e a OSPB as características de “disciplina”, pelo menos em duas séries: uma para EMC, outra para OSPB.

3 - No ensino de 1º e 2º graus, as “atividades” de Educação Moral e Cívica serão proporcionadas pela escola em todas as séries, incluídas as atividades do CENTRO CÍVICO, de existência prevista no art. 32 do Decreto nº 68.065, de 14-1-1971.

4 - Quer ministrada como “atividade, quer como “área de estudo” ou “disciplina”, em nenhum momento se dispensam “atividades” na disciplina como na atividade não se dispensa alguma “sistematização do conhecimento”. É uma questão apenas de grau, em relação ao jogo situação-conhecimento.

A Lei 5.692/71 deu continuidade à obrigatoriedade do ensino de moral e cívica, utilizando-se de outra terminologia, mas com o mesmo conteúdo de fundo nacionalista e patriótico do Decreto 869/69. Importa destacar que a competência

para a definição das diretrizes para os programas da Moral e Cívica coube à Comissão Especial do Conselho Federal de Educação, sendo seu relator o Arcebispo de Aracaju, Luciano José Cabral Duarte, o qual também foi um dos elaboradores do Parecer 94/71.

Sobre esta Comissão Especial, Cunha (1991, p.157), expõe: *“A comissão Nacional de Moral e Civismo reunia, entre seus membros, zelosos generais, que se articulavam com a censura federal, e civis militantes de direita, além de sacerdotes”*. Esta Comissão determinou que o conteúdo, de Moral e Cívica, do Ensino de 1º grau seria centralizado na *“Comunidade”*, enquanto que no ensino superior imperava *“Estudo dos Problemas Brasileiros”* e no ensino de 2º grau centrava-se na OSPB (Organização Social e Política Brasileira), a qual tinha como base o respeito e o amor à pátria, enfim, o civismo. Isto tudo sob o lema: *“Deus, Pátria, Família”*. Então, tanto a disciplina de Educação Moral e Cívica, quanto à disciplina de Organização Social e Política do Brasil, bem como a disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros visam a formação do cidadão *“consciente”* de seu papel tendo como pano de fundo o civismo imposto pela ideologia da ditadura militar. Também, ficou determinado que o ensino de Moral e Cívica deveria ser não confessional, contudo, as linhas tradicionais do catolicismo foram incorporadas e estavam expressas nos textos didáticos e nas diretrizes da Moral e Cívica.

Em 1971, a repressão do Regime Militar praticamente havia exterminado os *“guerrilheiros urbanos e rurais”* desmantelando praticamente todas as organizações que pudessem representar uma ameaça real ou possível, enquanto que, no país, havia um clima de euforia de *“grande nação”*, pois o Brasil, em 1970,

tinha se tornado tri-campeão mundial de futebol, logo, surgiram músicas como *"Patrioteiras"* de *"Dom e Ravel"*, construíam-se a Transamazônica, a Hidroelétrica de Itaipu, a ponte Rio-Niterói, tudo isso comovia boa parte da nação, além de justificarem slogans como *"Este é um país que vai pra frente"*. Neste período as frentes oposicionistas ao Regime Militar estavam desarticuladas e o Governo Militar faz uso dos meios de comunicação para fixar a direção ideológica e política combinada com o uso da força.

Nesse contexto, ao final da década (1970), entra em vigor a Portaria Ministerial nº 505, de 22 de agosto de 1977, que reafirma o já disposto pelo Decreto nº. 869/69:

A Educação Moral e Cívica, como disciplina, será ministrada em caráter obrigatório em pelo menos duas séries do 1º grau e em uma do 2º grau e o Estudo de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores de graduação, em pelo menos o correspondente a dois semestres letivos.

- Preferencialmente os estabelecimentos de ensino localizarão a Educação Moral e Cívica no ensino de 1º grau, em duas de suas quatro últimas séries.

- Em uma das quatro últimas séries do 1º grau, a Educação Moral e Cívica poderá ser ministrada em conjunto com Organização Social e Política do Brasil.

- O ensino supletivo e quaisquer outros ramos de ensino, quer mantidos por instituições oficiais, quer particulares, observarão, em conformidade com a sua sistemática, a disposição curricular da educação Moral e Cívica, como disciplina e como atividade, estabelecida nas presentes normas, respeitados, quando possível, os conteúdos mínimos fixados.

- A Educação Moral e Cívica, como atividade, deverá ser desenvolvida, sempre que possível, juntamente com as áreas de estudo que lhe sejam mais estreitamente relacionadas.

- Em cada estabelecimento de ensino de 1º ou 2º grau é recomendável a designação de um orientador devidamente qualificado para o ensino e as atividades relativas à educação Moral e Cívica, cabendo-lhe também a assistência ao Centro Cívico Escolar.

- Cada estabelecimento de ensino determinará em seu Regimento as normas e critérios de verificação de aproveitamento da disciplina, tendo em vista a sua índole peculiar, e a respectiva carga horária semanal.

- O ensino da disciplina Organização Social e Política do Brasil, obrigatório nos estabelecimentos de ensino de 2º grau, deverá articular-se com a Educação Moral e Cívica e obedecer aos princípios estabelecidos no art. 3º do Decreto nº 68.065/71.

Após 1985, com o término formal da ditadura militar, ou como denomina Fernandes (1990), com a “*Transição pelo alto*”, à medida que houve, tão só uma nova rearticulação dos que promoveram a ditadura, algumas iniciativas parecem esvaziar o significado que a Educação Moral e Cívica desempenhara, muito embora a legislação permanecesse em vigor. Dentre as iniciativas voltadas à retdução do significado que a EMC teve na ditadura, destacam-se:

- 1º- a extinção da Comissão Nacional de Moral e Civismo, num dos itens da reforma administrativa, Decreto nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986, justificada pela economia de recursos e;
- 2º- a transformação dos Estudos dos Problemas Brasileiros, em algumas universidades, a partir de 1989, em disciplina não obrigatória.

Resumindo, a disciplina Moral e Cívica introduzida obrigatoriamente nos currículos escolares, na década de 20, correspondeu à ação do Estado como uma intervenção na sociedade, isto é, a EMC (Educação Moral e Cívica) foi utilizada como um instrumento voltado a “regular a sociedade” através da educação. Assim, durante toda a década em questão, a educação foi compreendida com “um instrumento de transformação da ordem social. ” (Nagle, 2001, p.288).

O período de 1930 até 1945, foi marcado por rupturas políticas e por continuidades nas questões econômicas e educacionais. Quanto ao objeto deste estudo, a EMC (Educação Moral e Cívica), continuou sendo um componente curricular, que, segundo a Reforma Campos, deveria se constituir numa “prática” a ser exercitada me todas as disciplinas. Já com a Reforma Capanema, agrega-se

ao exercício da prática cívica o “fervor patriótico”, objetivando desenvolver não só o patriotismo, mas, também, o sentimento de pertinência ao país.

De 1946 a 1964, há continuidade no que tange à organização do ensino, muito embora tenha sido um período demarcado por rupturas tanto no plano do econômico, quanto no da política. Portanto, nesse período, deseja-se uma educação e uma prática de EMC (Educação Moral e Cívica) para além das atividades, ou seja, decorridos vinte anos de vigência da compreensão da moral e cívica como prática educativa a perpassar todas as disciplinas e atividades escolares, passa-se a defender a importâncias das atividades extracurriculares como mais um espaço importante para a difusão ideológica da época.

No período que vai 1965 até 1985, o ensino da EMC (Educação Moral e Cívica) foi utilizado particularmente como instrumento difusor da ideologia do golpe militar, podendo seu conteúdo ser sintetizado sob o lema “Deus, Pátria e Família”. Neste período, a EMC (Educação Moral e Cívica) foi obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino, como prática e como disciplina.

Cabe destacar que a Educação Moral e Cívica desempenhou, ao que tudo indica, um forte disciplinamento de crescentes contingentes populacionais com acesso ampliado à educação escolar, quer para a vida urbana, quer para as atividades produtivas dominantes no período em que o país toma contornos cada vez mais nítidos de uma sociedade propriamente capitalista.

CAPÍTULO II

A ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL NA REFORMA DO ENSINO

MÉDIO

Neste segundo capítulo objetiva-se compreender qual a concepção que sustenta a substituição da Moral e Cívica pela Ética, bem como a sua relação com a educação e com a cidadania.

Considerando-se que desde 1996 o tema referente à ética é apontado pelos documentos oficiais como sendo o fio condutor entre as disciplinas, faz-se

necessário entender as razões de tal proposição, desde a forma de incorporação ao trabalho educativo, como também as implicações de formação para uma determinada cidadania.

Assim sendo, este capítulo se refere ao contexto econômico, político e social compreendido o período de 1985 até 1996, bem como nele se discute o conteúdo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o Parecer 15/98 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que tange ao objeto de estudo.

2.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Para entender as reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir da década de 90 é preciso compreender a crise da economia brasileira e seus reflexos sobre a organização do estado brasileiro. Tal crise está vinculada ao que ocorreu nos países centrais, muito embora guarde especificidades.

Assim, importa levar em conta as consequências da crise do Estado de Bem Estar Social, nos países da Europa ocidental e nos EUA. Tal crise, segundo Oliveira (1990), assenta-se na fragilização da base fiscal dessas sociedades como decorrência dos processos de desterritorialização produtiva e financeira promovidos por esse padrão de financiamento público. Em decorrência, conforme

Bueno (2000), houve uma secundarização das políticas e dos movimentos sociais reivindicatórios que passam a ser vistos como tentativas de manutenção do status quo, uma vez que os recursos públicos destinados à reprodução do trabalho passam a ser disputados tendo em vista as necessidades da reprodução ampliada do capital. Ou seja, segundo Oliveira (1990), a crise do Estado de Bem Estar Social configura os limites do considerado modelo de articulação entre capital e fundo público, a simultânea reprodução do capital e do trabalho ou o novo padrão de financiamento que sustentou a considerada “*era do ouro do capitalismo*”, para usar uma expressão cunhada por Hobsbawm (1995).

No Brasil, no entanto, já no final da década de 1980, ainda sob o governo da ditadura militar, conforme Oliveira (1990), evidencia-se um processo de estatização da dívida privada, isto é, o Estado assume a dívida privada subsidiada por ele, aumentando a dívida externa. Tal iniciativa põe em “cheque” a capacidade do Estado Brasileiro de tornar concretas as demandas sociais postas na rua desde o período da redemocratização. Dessa forma, os governos eleitos diretamente pós 89, se defrontaram com a questão de como enfrentar a dívida assumida pelo Estado e as conseqüências por sobre a frustração das demandas sociais. Nesse foi o contexto ou em circunstâncias semelhantes, conforme Fiori (1997), que os países latinos americanos sucumbiram as condicionalidades das instituições financeiras internacionais, quando da renegociação da dívida externa. Ou seja, a adesão às orientações neoliberais, quer do Brasil, quer da maioria dos países latino-americanos, embora associada às necessidades de reordenamento internacional das condições de reprodução ampliada do capital, segundo Oliveira (1990) e Fiori (1997), se efetiva sob condições distintas até porque os países do

chamado terceiro mundo jamais alcançaram as condições de um Estado de Bem Estar Social.

Importa, pois, destacar que a adesão dos países latino-americanos, e em particular o Brasil, às orientações das agências internacionais de financiamento dista das formas pelas quais as orientações neoliberais adentram as economias dos, até então denominados Estados de Bem Estar Social. Porém, uma e outra, tanto lá quanto cá, cumprem uma mesma finalidade, qual seja: favorecer a reprodução ampliada do capital pela via da restrição do fundo público para a reprodução do trabalho.

Para uma sociedade como a brasileira que buscou, na luta pela redemocratização, defender o controle social do Estado para que o fundo público fosse dirigido para satisfazer as demandas sociais reprimidas pelo longo período de crescimento econômico sem fruição social, a adesão às orientações neoliberais representou crescente frustração das expectativas sociais e de sujeição à lógica do privado.

A “adoção” das orientações neoliberais pelo Estado Brasileiro implicou quer no campo econômico, quer na administração pública dos benefícios sociais, quer na educação, rasgar a Carta Magna, modificá-la por meio de inúmeras emendas constitucionais, uma vez que a Constituição de 1988 trazia as marcas “*das bandeiras sociais*” clamadas pelos amplos contingentes sociais no período da redemocratização. Tais modificações no texto constitucional foram operadas apesar da resistência dos segmentos sociais organizados, implicando mesmo em uso da força do aparelho de Estado contra os opositores.

No que tange à educação o texto da Constituição de 1988 apresentou o mais longo capítulo em relação às demais constituições, num total de dez artigos. De maneira sucinta Vieira (2002, p. 63) destaca as seguintes conquistas:

A consagração da educação como “*direito subjetivo*” (art. 208), o princípio da “*gestão democrática do ensino público*” (art. 206, VI), o dever do Estado em prover “*creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade*” (Art. 208, IV), a “*oferta de ensino noturno regular*” (art. 208, VI), o “*ensino profissional obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria*” (art. 208, I), o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências*” (art. 208, III).

O texto da Constituição de 1988 reflete também uma série de conflitos tidos, por Santos (1998, p. 71), como “expressão das forças sociais que buscavam disputar a representação de seus interesses no texto constitucional”. Assim sendo, a referida autora aponta algum desses conflitos expresso no conteúdo dos artigos relativo: “à definição do direito à educação e da sua responsabilização; o dos princípios orientadores da administração do ensino: o das condições para o exercício do ensino por parte das instituições privadas; o da organização dos sistemas de ensino e o relativo à destinação de recursos”.

Muito embora não seja objeto desse estudo a análise do teor dos artigos referentes à educação na Constituição de 1998, importa fazer referência, tanto aos avanços constitucionais no campo educacional, quanto aos aspectos conflitantes inscritos no conteúdo dos artigos relativos à educação para indicar a necessidade de melhor compreender as implicações por sobre a legislação que regulamentou o conteúdo dos artigos constitucionais.

Para tanto, importa considerar que em 1990, sob a égide da nova Constituição, é eleito para presidente, Fernando Collor de Mello, que fez

sucessivas de intervenções na economia, tanto assim, que nos dois primeiros anos decretou dois planos econômicos. Contudo, em decorrência das constantes denúncias de corrupção instala-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Congresso, a qual terá como resultado a deposição do presidente. Em decorrência, em 1992, assume a presidência o vice-presidente Itamar Franco.

Itamar imprimiu, de acordo com Vieira (2002), contornos discretos ao seu governo, destacando-se em sua ação governamental o Plano Real, que diferentemente de outros planos não congelou os salários e os preços. Para a autora, sua proposta consistia na *“contenção dos gastos públicos, na aceleração dos processos de privatização, no controle da demanda através do aumento de juros e na abertura às exportações, o que provocaria a queda de preços internos”* (Vieira, 2002, p. 116).

Conforme a autora em questão, no embalo do sucesso do Plano Real é eleito Fernando Henrique Cardoso, em 1994, que dará continuidade à *“política econômica, à abertura às exportações, ao programa de privatizações”* (Vieira, 2002, p. 171), colocando o país no contexto da economia internacional.

Ainda, de acordo com a mesma autora (2002), são implementadas políticas de cunho liberal, sob a orientação das instituições multilaterais, visando “integrar” o país na “nova ordem”. Também ocorre a implantação de programas de estabilização e de reformas estruturais, fomentando a concorrência, por meio da abertura comercial, da privatização e da desregularização.

Vale lembrar que o contexto brasileiro não estava descolado do internacional, pois como afirma Harvey (2004), as décadas de 70 e 80 foram marcadas pela reestruturação econômica e pelo reajuste político e social, isto muito

provavelmente indicaria outra configuração do regime de acumulação. Muda-se a forma de produzir e a forma de relacionar-se, mas, não se altera o sistema, pode-se dizer que o capital se reorganiza para continuar.

É possível afirmar, como o faz Harvey (2004) que a acumulação flexível entra em confronto direto com a rigidez do fordismo, então, flexibiliza-se tanto a organização da produção quanto a do trabalho.

Importa, pois considerar que os anos 90, particularmente em seu segundo quinquênio, representavam um ajuste real da política econômica às orientações neoliberais, ou como afirma Fiori (1997), abriu-se mão de qualquer intervenção do governo brasileiro no que se refere à macro-economia, à política industrial, bem como no que diz respeito às possibilidades de realização das demandas sociais. E tão só considerando-se esse contexto que se pode compreender o que significou a aprovação da LDB.

Cabe ressaltar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, configurou-se como resultado, de um longo processo de “*disputa de projetos*”, para usar uma expressão empregada por Cunha (1995). Importa considerar que a comunidade educacional se organizou tendo em vista o tratamento que seria dado à educação desde a elaboração da Constituição. Assim, antes mesmo da Constituinte, em 1986, mais especificamente em Goiânia, ocorreu a IV Conferência Brasileira de Educação que tinha por tema “*A Educação e a Constituinte*”, da qual resultou a “*Carta de Goiânia*”. Esta carta, segundo Saviani (2000, p.35), continha “*os prepostos dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação*”.

Em 1987, iniciou-se um movimento em torno da elaboração das Diretrizes e Bases da Educação. Tal processo teve como ponto de partida o convite da ANPED a Saviani para proferir conferência sobre o tema: “*Em direção às novas diretrizes e bases da Educação*”, na Reunião Anual¹⁷ (Saviani, 2000, p. 35). Deve-se, segundo o referido autor, considerar ainda como início do processo de formulação da proposta da LDB, a publicação no nº 13 da Revista ANDE, o artigo de sua autoria iniciando assim a discussão da nova LDB.

Vale lembrar que esse artigo, segundo Saviani (2000), não tinha a pretensão de ser um anteprojeto a LDB quando ele iniciou a sua elaboração. Conforme este texto tomava corpo e ia, portanto, discutindo o significado de uma LDB, o autor concluiu que era importante pensar a estrutura da lei a fim de mobilizar os educadores. Então o texto acabou por, após esclarecer o que era LDB, apresentar a justificativa e uma proposta de texto para a LDB.

Com a Constituição promulgada, o deputado Octavio Elísio apresentou o projeto na Câmara Federal em dezembro de 1988, o qual recebeu o nº 1.258-A/88. Ainda, no mesmo ano (1988), o projeto recebeu três emendas do próprio Deputado Octávio Elísio.

No ano seguinte, portanto, 1989, o Deputado Ubiratan Aguiar, que era presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, constituiu o grupo de trabalho que elaboraria a LDB, coordenado por Florestan Fernandes e, como relator, foi indicado Jorge Hage.

Até junho de 1990, o projeto original teve a anexação de mais sete projetos completos e dezessete com aspectos específicos correlacionados a LDB. Já na

¹⁷ Essa reunião ocorreu em São Salvador em 15 de maio de 1987.

elaboração final, o substitutivo ficou conhecido como Substitutivo Jorge Hage e foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, concluindo a primeira etapa na elaboração da LDB e tendo pela frente um longo percurso, conforme afirma Saviani (2000 p. 127):

Aprovado na Comissão de Educação em 28.06.90, o substitutivo Jorge Hage ainda teria pela frente um longo percurso na Câmara dos Deputados, passando pela Comissão de Finanças no segundo semestre de 1990, indo ao Plenário no primeiro semestre de 1993 quando logrou aprovação final na sessão plenária da Câmara de 13.05.93.

Enquanto o substitutivo Jorge Hage segue o percurso descrito acima, a correlação de forças políticas se altera como decorrência dos resultados das eleições majoritárias de 1994. Assim, enquanto este substitutivo era discutido na Câmara, surge outro substitutivo no Senado. O substitutivo apresentado no Senado era de autoria do Senador Darcy Ribeiro e era assinado, também, pelos Senadores Marco Maciel e Maurício Correa. Este substitutivo, segundo Saviani (2000), não chegou a ser apreciado pelo Senado.

O substitutivo Jorge Hage demora a ser aprovado na Câmara e Darcy Ribeiro encontra espaço para acelerar a aprovação de seu projeto, isto é, o novo Regimento Interno do Senado tinha adquirido caráter terminal nas suas comissões. Com isso, se a Comissão de Educação do Senado aprovasse algum projeto, este estaria praticamente aprovado, pois ao chegar na Câmara dos Deputados seria deixado de lado como matéria vencida, pois já contava com a aprovação do Senado. Já o Substitutivo Jorge Hage dependia de aprovação da Câmara dos Deputados e do Senado em função de ter sido apresentado quando da vigência do Regimento antigo.

Em 02 de fevereiro de 1993, o Projeto de Darcy Ribeiro, sob relatoria de Cid Sabóia de Carvalho, foi aprovado na Comissão de Educação do Senado e vai para a Câmara.

O texto final da LDB foi sancionado em 20 de dezembro de 1996, e, apesar dos protestos da comunidade educacional, sofreu poucas alterações em sua estrutura inicial, pois conforme Saviani (2000, p. 199) este documento está em *“sintonia com a orientação política dominante”*. Isto fica mais visível quando da análise dos artigos que interessam a este trabalho, ou seja, nos artigos que definem, minimamente, a formação desejada pelo Estado: a formação do cidadão para o exercício da cidadania.

A análise do texto da lei, que em seu Título I, trata da Educação, salientando no Art 1º, § 2º que *“a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”* (Saviani, 2000, p. 163). Semelhante à Reforma 5.692/71; a L.D.B. 9.394/96 mudou a ordem dos fatores, mas manteve como finalidade da educação nacional a preparação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania, a esse respeito, Saviani (2000, p. 202) alerta que *“o significado real”* do enunciado do Art. 12, pº 2º, dependerá do entendimento que tem de *“mundo de trabalho”* e *“política social”*.

De acordo com Saviani (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, limita-se a repetir os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, com a adaptação já citada (art. 3º).

No Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional - o Art. 2º explicitará de quem é o dever de educar e qual sua finalidade, a saber:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Saviani, 2000, p.163).

Este artigo recebe um reforço do Art. 3º, que dispõe sobre os princípios que serão a base para o ensino, especificamente, no item “XI” que estabelece a necessidade de “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*” (idem).

A LDB ao tratar, no Título V dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo II, da Educação Básica, destaca: a formação para o exercício da cidadania; a observância dos conteúdos quanto a garantir o respeito à ordem democrática; e, na Seção III – Do ensino fundamental – os conhecimentos que possibilitem a formação de valores e atitudes, além da possibilidade de se trabalhar com ciclos. Diz a LDB (idem):

ART. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I . a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

Seção III – Do ensino fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Analisando os artigos mencionados pode-se perceber que estes não distam do que os organismos internacionais apontaram em Jontiem¹⁸ (1990), ou seja, a formação para o exercício da cidadania, a formação de valores e atitudes, bem como o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Quanto ao Ensino Médio, o conteúdo do Capítulo II, Seção IV, que, também, está centrado na “formação básica para o trabalho e para a cidadania”, assim como na capacidade de aprender e de ajustar-se às exigências da organização do trabalho, destacando-se a oposição entre o expresso nos itens I e II do art. 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e da Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

¹⁸ Conferência realizada em Jontiem - Tailândia sendo esta uma das conferências internacionais da década de 1990 que definiram os pressupostos fundamentais que vigorarão como norte para as reformas dos países com maior índice de analfabetismo e exclusão escolar, o grupo conhecido como E9 e que a partir da Conferência Mundial de “Educação para Todos” em Jomtien – Tailândia, se comprometem a priorizar a educação básica na direção de erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola.

Enquanto que para o ensino fundamental, a lei, prevê “*desenvolver a capacidade de aprendizagem*”, para “o ensino médio aponta que este nível de ensino destina-se a preparar o aluno para *continuar aprendendo*”. Novamente a consonância entre a educação nacional e a educação desejada pelos organismos internacionais, nas palavras do documento Jaques Delors: “*aprender a aprender*”.

Assim sendo, o ensino médio, de acordo com Saviani (2000), obteve um tratamento que não dista daquele dado anteriormente a este nível de ensino. Diz ele:

Passados mais de dez anos, se por um lado o avanço tecnológico vem evidenciando a relevância dessa discussão, por outro lado as condições políticas traduzidas nos mencionados conflitos, disputas e jogo de interesses tornaram a situação ainda mais adversa. E esse quadro está refletido no texto da nova LDB. (Saviani, 2000, p. 214).

No texto da Lei de Diretrizes e Bases estão presentes expressões como “a formação do cidadão”, o “*exercício da cidadania*”, a “*difusão de valores fundamentais ao interesse social*”, “*os direitos e deveres dos cidadãos*”, “*o respeito ao bem comum e à ordem democrática*”, mas, só outros documentos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Parecer 15/98, irão propor que estes itens sejam trabalhados, explorados pelo tema ética, ou seja, fazer uma educação ética é educar para o exercício da cidadania.

A propalada finalidade do ensino médio de formar de acordo com as necessidades da nova organização do processo produtivo, a reforma é tida como

urgente em face do avanço da ciência e da tecnologia e do despreparo deste cidadão. Suhr (2004, p.5) afirma:

A partir da tese de que estaríamos vivendo na “sociedade do conhecimento”, onde haveria uma similitude cada vez maior entre as competências necessárias à inserção produtiva e à vida cidadã, a reforma advoga uma aproximação mais orgânica entre ensino médio e setor produtivo.

Assim sendo, a base para a reforma não poderia ser outra que não as recomendações internacionais, neste caso a Conferência de Jontien - Tailândia, que ocorreu em março de 1990. Resultou, também, desta conferência o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Assim, de acordo com Silva (2003) percebe-se um direcionamento nos documentos da reforma para a formação para o trabalho. Fez-se, segundo a referida autora, uma ligação entre cidadania e competitividade e estas são as bases da reforma, isto é, formar o cidadão que a sociedade deseja para que, no exercício do trabalho, seja competitivo e produtivo.

Quando se considera o conteúdo dos argumentos dos propositores da reforma, como o fez Suhr (2004, p. 27), constata-se que a afirmação feita por Silva (2003) encontra reforço, ou seja, a educação ética, a educação para a cidadania equivale à formação para o ajuste dos indivíduos às demandas do mercado:

1. Estamos vivendo na “sociedade do conhecimento”, globalizante, sob o signo da reestruturação produtiva, há novas demandas educacionais para toda a população e, portanto, a educação deve ser alterada. O sistema produtivo está a exigir profissionais com outras competências.
2. As competências básicas para a inserção produtiva estão se igualando às competências necessárias ao desenvolvimento do ser humano. As competências requeridas no exercício profissional se constituem portanto, num refinamento das competências básicas a serem desenvolvidas no ensino médio de caráter geral. Por isso, segundo os propositores, as

- referências para definição das competências básicas devem ser as demandas do setor produtivo.
3. A escola está defasada em relação às rápidas mudanças na produção, impulsionadas principalmente pelo desenvolvimento tecnológico. Hoje, não se faz mais necessário o domínio do conhecimento, que está disponível a quem souber acessá-lo. Mais importante é desenvolver a capacidade de aprendizagem permanente e de tomada de decisão em relação aos problemas de realidade com os quais cada um se confrontará. Por isso, ao invés de enfatizar os conteúdos, o ensino médio deve estar voltado para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências.
 4. A escolaridade de nível médio é uma estratégia para desenvolver a empregabilidade requerendo o desenvolvimento de certas habilidades e competências reconhecidas pelo mercado de trabalho.
 5. A mediação pedagógica para construir habilidades e competências deve estar pautada pela interdisciplinaridade e pela contextualização.

Oliveira (2001, p. 01), assim como Silva (2003), defende que a reforma do ensino médio tem por objetivo adequar esse nível de ensino à nova ordem econômica na qual *“o domínio do “conhecimento” e a capacidade de competição são fatores fundamentais para a competitividade econômica de uma nação”*.

O direcionamento nos documentos da reforma para a formação para o trabalho forçou uma ligação entre cidadania e competitividade, isto é, formar o cidadão que a sociedade deseja e que, no trabalho, seja competitivo e produtivo. Essa relação, competitividade x cidadania, é a expressão do que a lógica de mercado quer do setor educacional. Silva (2003), lembra que a defesa desta aproximação foi realizada por Guiomar Namó de Mello, uma figura expressiva na formulação dos dispositivos normativos:

Em seu livro *Cidadania e competitividade*, com primeira edição no ano de 1993, a autora evidencia, desde o início, sua compreensão acerca da educação escolar e de seu papel na sociedade. Afirmar que uma vez mais se considera a educação como uma prioridade, e que as reformas educacionais que vêm ocorrendo em diferentes países se devem à “finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está

ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos” (MELLO, 1998, p.30) (Silva, 2003, p. 177)

2.2 Parecer 15/98

O parecer 15/98, documento que normatiza a reforma curricular para o ensino médio, veio a público como expressão da interpretação dada aos conteúdos dos artigos 35 e 36 da Lei 9394/96 pelo Conselho Nacional da Educação, sendo que dele decorrem as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Importa considerar que sendo o Parecer a interpretação da lei, deveria ser um texto esclarecedor, contudo, diferentes autores ao analisarem o Parecer, julgam que o texto se apresenta como um *“inferno semântico”*, “cujo conteúdo apresenta uma compreensão *reducionista*”, *ao mesmo tempo em que contém uma “formulação rebuscada”*.

Nesse sentido, Zibas (2005), faz uma leitura do Parecer como sendo um *“inferno semântico”* com conceitos polissêmicos, que dificultam da compreensão de seu conteúdo o que contribuiu para *“confundir a crítica”*:

A discussão do parecer nº 15/98 em diversas audiências públicas revelou que sua estrutura teórica muito bem articulada e seu estilo aparentemente sem arestas não eram capazes de elidir a veiculação de conceitos polissêmicos, cuja significação no contexto, entretanto, era de difícil apreensão. Em certo sentido, o documento criou o que Veríssimo, em 2002 (apud Frigotto & Ciavatta, s.d.), chamou de *“inferno semântico”*, segundo o qual os significados partilhados por uma literatura progressista são sutilmente enviesados (ou tornados *“híbridos”*, como aponta Lopes 2002 a), procurando legitimação ao embaralhar os campos político-ideológicos, confundindo a crítica (Zibas, 2005 p. 26).

Silva (2003) e Kuenzer (2002) apontam que o parecer é reducionista, pois reduz a formação escolar à formação para o mercado de trabalho, embora afirme que tem a pretensão de formar para a cidadania. Tal reducionismo aparece no discurso oficial quando expõe a concepção de ensino médio:

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. A facilidade de acessar, de selecionar e de processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98)

Já Saviani (1998, p.2), aponta que, tanto o Parecer 15/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam evitar o “rebuscamento”, mesmo que o emprego de tal recurso objetive dar consistência ao documento:

Embora caiba reconhecer o esforço da autora em dar consistência ao seu parecer, ocorre-me perguntar se a concepção de currículo e, em consequência, a formulação das diretrizes curriculares, não deveriam se pautar também na simplicidade, evitando-se um certo rebuscamento que parece marcar o texto.

No que diz respeito à base teórica, Trojan (2005) e Silva (2003) apresentam o Relatório Jaques Delors, da Unesco, como sendo a base para a elaboração do Parecer. Da mesma forma, apresentam o parecer como resultado dos documentos internacionais. Assim, nas palavras de Trojan (2005, p. 151) sobre a base teórica:

A análise do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco, que ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors* e foi publicado no Brasil pelo MEC em parceria com a Editora

Cortez sob o título: *Educação: um tesouro a descobrir*, demonstra que as normas definidas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* seguem a orientação sugerida nesse documento, que é citado como referência no Parecer referente às diretrizes do Ensino Médio.(CNE, Parecer CEB 15/98, p.17).

E ainda:

O Parecer CEB 15/98 assim se refere ao Relatório: "Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser." (CNE, 1998, p.17).(Trojan, 2005, p. 166)

Sobre estas "*necessidades de aprendizagem*", Trojan (2005), Silva (2003) e Santos (2003), explicam que há uma diferença entre os quatro pilares¹⁹ e os princípios²⁰ propostos pelas DCNs, e que tal diferença só é possível de ser entendida quando se analisa cada um dos princípios, suas relações e às determinações da Unesco.

A primeira diferença, apontada por Trojan (2005), se refere ao fato do termo sensibilidade ser usado para caracterizar a estética contemporânea, o que não é adequado, quando se desconsidera a questão histórica (surgimento da palavra) e a questão ideológica (a que serve). Assim sendo, destaca que a estética moderna esta fundamentada na ruptura, isto é, nascia um novo modo de produção no momento em que ela começa a ser utilizada. Já a estética contemporânea, ainda que baseada nos mesmos princípios da estética moderna, procura diluir a desigualdade através da exaltação à diversidade:

¹⁹ Os quatro pilares da educação propostos pelo relatório Jaques Delors são: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver* (UNESCO, 2001, p.93).

²⁰ Os princípios são a sensibilidade, a igualdade e a identidade (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.20).

O que diferencia a estética moderna da contemporânea é que a primeira estava fundamentada na ruptura, na inovação e no vanguardismo, próprios do período de nascimento e crescimento de um novo modo de produção; e a segunda, ainda que baseada nos mesmos princípios radicaliza-os, enfatizando a diversidade, a aparência formal, o respeito às diferenças e a ausência de referências, que reflete uma certa saturação ou *maneirismo* de estilo e a dissolução da desigualdade na apologia da diversidade. Aliás, esta é a principal característica da *estética da sensibilidade*, que poderíamos denominar, mais adequadamente, de *estética da desigualdade* (Trojan, 2005, p.173).

Parece, segundo a referida autora, tratar-se de uma concepção que além mascarar a realidade de exploração em que vive o trabalhador e, concomitantemente, justificar a submissão, leva ao conformismo, portanto, ignora as questões econômicas que geram a desigualdade social.

Além disso, Saviani (1998) faz críticas ao fato do Parecer designar como “*estética da repetição e da padronização*” aquela hegemônica na era das revoluções industriais, além de propor sua substituição pela estética da sensibilidade. Alerta o autor para o equívoco de se considerar a estética como sendo outra coisa senão estética da sensibilidade, já que, tanto semanticamente quanto epistemologicamente estético denota sensibilidade. Assim sendo, afirma ele que “*toda e qualquer estética e, por isso, também a da modernidade, isto é, da era das revoluções industriais é estética da sensibilidade. O que se caracteriza pela repetição e padronização é a técnica e não a estética*” (Saviani, 1998, p.1).

Referindo-se à questão da desigualdade, o segundo princípio, isto é, o princípio da política da igualdade, de acordo com Trojan (2005), Silva (2003) e Santos (2003), incorpora a igualdade formal numa sociedade desigual, assim sendo esta igualdade é apenas formal, ou seja, a igualdade constitucional, às

quais todos tem o direito. Mas, realizar o direito é uma questão de competência pessoal:

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes estados nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil (Silva, 2003, p.194).

Este princípio, de acordo com as autoras em questão assim como para Saviani (1998), toma a igualdade como sinônimo de equidade, pois, para os autores referidos, uma sociedade que considera apenas a igualdade formal a forma de expressão da igualdade é a equidade. Por sua vez, a equidade se reflete em todos os setores da vida em sociedade, a saber, saúde, educação, emprego e outros.

Nesse sentido esclarece Silva (2003 p. 195):

O texto trata o conceito de igualdade de forma intercambiável com o de equidade. Entretanto, equidade, segundo o que registram os dicionários, é “a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um” (sentido 1), portanto, implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais. Isso fica mais claro ao se considerar o sentido 2: “conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo”. (Aurélio, s/d: p. 544). Ora, o direito objetivo não é outra coisa senão o “conjunto de normas de caráter obrigatório impostas pelo Estado, e que compreende o direito escrito e o consuetudinário” (Ibidem: p. 479). Por fim o significado de equidade resulta cristalino ao se levar em conta o sentido 3: “sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal” (Ibidem: p. 544). Em contrapartida, igualdade, também segundo os dicionários, significa “qualidade ou estado de igual; paridade; uniformidade; identidade”. E, em termos éticos: “relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana” (Ibidem: p. 740). Portanto, os dois conceitos são incompatíveis.

Também, Moraes (2001, p.6) demonstra que o conceito de igualdade tomado como sinônimo de equidade constitui um equívoco:

O termo igualdade (...) cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de *status* sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de "baixo" e "alto" ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e a criar novas formas de controle e regulação sociais.

O terceiro princípio, a ética da identidade é apresentada pelo Parecer, conforme Santos (2003), Silva (2003) e Trojan (2005), como a via através da qual se resgatará a educação humanista na sociedade industrial. Nas palavras do Parecer:

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a "igreja" e o "Estado".

Segundo as autoras, neste princípio, se iguala a ética da identidade ao "aprender a ser" que é um dos pilares do Relatório Delors, o que significa que há ênfase na suposta liberdade do indivíduo para definir seu destino, que por sua vez deve estar em consonância com os valores do meio social, político e cultural do qual faz parte, pois, conforme o parecer, *"educar sob a inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade"* (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.24).

Ao que parece a concepção de ética tem a pretensão de configurar *"um novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social"* (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.24). Nessa perspectiva cabe à escola educar para superar conflitos, esquecendo que este conflito é resultado do modo de produção capitalista e, sua superação implicaria necessariamente construir um modo de produção que, no mínimo, não houvesse a divisão de classes. Ainda, de acordo com Trojan (2005, p.186) esta concepção de ética da identidade está baseada num "narcisismo e na alteridade" e que:

por meio do desenvolvimento da sensibilidade e do respeito ao direito de igualdade (que se pode entender aqui, como o direito de constituir sua própria identidade) a educação deve apostar na superação dos conflitos e na constituição desse humanismo que se encontra atualmente no estágio análogo ao de *uma crisálida que pode transformar-se em borboleta ou ser devorada por um pássaro*.

Assim sendo, ao se considerar as mudanças, segundo Trojan (2005, p.186) é fundamental ponderar mais o que é autonomia do sujeito e independência do indivíduo, ou seja:

a conquista da autonomia para o sujeito, numa perspectiva que ultrapasse uma concepção metafísica e idealista, significa a apropriação das condições necessárias para a realização das atividades que satisfaçam as suas necessidades, desejos e interesses. Independência do indivíduo pode ter outros significados: em primeiro lugar, porque um indivíduo – como unidade de que se compõem os grupos humanos ou sociedades – não é obrigatoriamente sujeito – como autor de uma ação; em segundo, porque independência pode ter o sentido apenas de separação, de estar livre de qualquer laço ou compromisso afetivo, social ou moral – conceito clássico do liberalismo econômico e do trabalho não escravo.

Portanto, o indivíduo livre e independente pode não ser autônomo, haja vista as suas limitações econômicas, da mesma forma que países podem ser independentes politicamente e dependentes economicamente. A saída apresentada para essa contradição entre a liberdade individual e o limite

econômico é a premiação dos que não se rebelam contra a ordem estabelecida.

Segundo Trojan (2005 p. 187):

a solução "é assim simples" (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25): ao cumprir essas diretrizes, associando a autonomia e o reconhecimento da identidade do outro com a responsabilidade e a solidariedade, formar-se-ão *"pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas"* (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25).

Esta solução que teoricamente parece ser simples não elimina a desigualdade e/ou exclusão social, pelo contrário, tem contribuído para a manutenção e ou agravamento da situação.

Assim sendo, o Parecer 15/98 apresenta a Educação como meio para se chegar ao desenvolvimento econômico do país, este pressuposto é afirmado por Trojan (2005) e Silva (2003). Segundo Trojan (2005, p. 45) *"o mesmo Parecer refere-se ainda à importância de elevar o nível de escolaridade da população como estratégia potencializadora do desenvolvimento de recursos humanos adequados às necessidades da produção numa economia globalizada"*.

E Silva (2003, p. 203):

O trabalho permanece como condição de exploração e enriquecimento de alguns e de sofrimento de muitos. Portanto, propor que a diversão, alegria e senso de humor (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98) ocupem também os espaços de trabalho, dentre outros, e que isto depende de uma formação voltada para essa finalidade, expressa uma racionalidade fria e instrumental que mal disfarça um certo cinismo ao afirmar que à educação escolar cabe formar para atender às condições impostas pela economia, mas que isto irá satisfazer às necessidades de todos.

Esse tipo de pensamento, para Silva (2003), é uma ideologia que concebe a formação humana alicerçada nas transformações científicas e tecnológicas sendo capaz de eliminar os conflitos gerados pela sociedade industrial, pois, numa *"sociedade tecnológica"* o conhecimento é a base das relações sociais. Mas

esquece-se que a “ciência e a tecnologia, no entanto, ao se constituírem em força produtiva direta, repõem as condições de exploração e de exclusão social e econômica” (Silva, 2003, p. 203).

Pensando nessa educação para o “*não conflito*” o Parecer propõe que a escola se esforce para evitar “*situações antiéticas*” que ocorrem quando “*a responsabilidade, o esforço e a qualidade não são praticados e recompensados*” (CNE, 1998, Parecer CEB 15/98, p.25). A solução proposta é relativamente simples, cabe à escola recompensar os que não se rebelam contra a ordem intra-escolar para que o sujeito quando estiver fora da escola compreenda que a sociedade premia aqueles que não se rebelam contra a ordem vigente. De acordo com Silva (2003, p. 204) enquanto a escola “*formar pessoas ‘honestas’, ‘caridosas’, ou ‘leais’*” e instituir a possibilidade de “*formação de identidades... pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade*”. (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98), não estaria formando para uma ética que não seja a ética burguesa.

Ainda, de acordo com Trojan (2005, p. 53), o Parecer propõe que a escola seja fator “*potencializador da inserção profissional*”:

Também o Parecer CEB nº 15/98 enfatiza o papel da escola como elemento potencializador da inserção profissional. Segundo o referido documento, o Brasil estaria vivendo uma “onda de adolescentes” o que, coincidentemente, acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes.

A afirmação de Trojan (2005) se aproxima do pensamento de Domingues (2002, p. 4) que defende que a função social da escola é ir além da preparação para o trabalho, pois, com a pouca oferta de emprego e a chamada “onda de

adolescentes” precisa-se cada vez mais de habilidades que permitam a sobrevivência do cidadão no mercado de trabalho o que implica uma maior permanência na escola.

Além desse aspecto, aumento da matrícula, há a “onda de adolescentes” (Parecer CEB/CNE nº 15/98, p.8), fenômeno que se refere a um progressivo aumento de jovens entre 15 e 18 anos. Como esse fenômeno demográfico está ocorrendo em época de escassez de ofertas de trabalho, boa parte desses jovens tenta permanecer mais tempo na escola, de forma a obter mais habilidades para competir com maiores oportunidades no mercado de trabalho. Isso nos remete à discussão sobre a função social da escola. Se há pouco emprego e o desemprego é estrutural, fica mais claro que a função da escola vai muito além da preparação ou da habilitação para o trabalho.

Silva (2003) e Domingues (2002) fazem ainda uma crítica ao tratamento “*a histórico e descontextualizado*” que o Parecer faz sobre a sociedade, a escola e o currículo. Trabalha com uma forma idealizada reduzindo a prática social ao processo produtivo. Uma forma para identificar esse aspecto a-histórico e descontextualizado é a avaliação dos princípios, diz ela:

A forma a-histórica e descontextualizada de tratar a sociedade, a escola e o currículo, observa-se já na proposição de princípios norteadores da organização curricular do ensino médio – a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade – que assumem, no Parecer 15/98, um caráter funcional. (Silva, 2003, p. 208)

-

Segundo Silva (2003) o caráter funcional dos princípios norteadores da organização curricular, articula-se com a noção de aprendizagem perpétua e com a de adaptação constante às mudanças. Assim, o norte para tais condições seria a cidadania e o trabalho.

Nesse sentido o trabalho seria o contexto privilegiado para articular o cotidiano à teoria e à prática. Referendando essa articulação, segundo Silva

(2003), o parecer utiliza-se do pensamento de Cláudio Moura e Castro²¹ que afirma que *“para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação”*. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98) (apud Silva 2003, p.217).

Essas “pontes” teriam a sua materialidade, de acordo com Silva (2003), na “noção de competências” que comportariam o ensino através da experiência, o que confere um “sentido pragmático e utilitarista ao conhecimento”, Silva (2003, p.218) ressalva que:

A experiência em sentido formativo não pode privar o indivíduo da compreensão em profundidade dos instrumentos e dos métodos que o levariam a entender a sociedade em que vivem e sua condição histórico-cultural. Ultrapassa, em muito, o mero saber-fazer, um dos pilares das prescrições curriculares.

Ainda de acordo com Silva (2003) as competências pretendidas para o ensino no Parecer 15/98 são na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias *“competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania”* já para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias:

...competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional, e também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, a indagar e descobrir. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). (apud Silva 2003 p.223)

²¹ CASTRO, C. M. O secundário esquecido em um desvão do ensino. In: *Série Documental. Textos para discussão*. Brasília: MEC/INEP, 1997.

Já a área de Ciências Humanas e suas tecnologias apontam a competência para “*o exercício da indução*”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Ao falar em tecnologia, Silva (2003) critica a concepção de tecnologia apresentado pelo Parecer como pura técnica a ser aplicada, ou seja, aplicação de conhecimentos:

...a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). (apud Silva, 2003 p.231)

Portanto, é possível verificar que o Parecer não discute as relações sociais imbricadas na produção das tecnologias, isto é, não há uma discussão acerca dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes nos processos produtivos. Tais fundamentos, de acordo com Silva (2003 p. 233), estão no Parecer “*subsumidos e aceitos, restando à escola, ensinar como por em prática seus resultados, isto é, ensinar como usar as “tecnologias que presidem a formação moderna”*”.

Assim sendo, caberia a escola a responsabilidade de identificar e formar as habilidades e competências necessárias para o trabalho, porém, tal seleção não se realizaria de forma particularizada uma vez que se pautariam nas exigências da avaliação padronizada. Assim, segundo Silva (2003, p.193), o Parecer 15/98 propõe, além das orientações a fim de se atingir os objetivos propostos para o ensino médio, a realização de avaliações para se verificar se o fim proposto está sendo atingido:

O Parecer 15/98 prescreve, ainda, que sejam empreendidos mecanismos de avaliação do sistema educacional, para “*aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns*”, e impõe ainda que se tome

como referência para tal avaliação “as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências.” (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Menciona os dois sistemas de avaliação nacional, o SAEB e o ENEM, como agentes privilegiados de execução dessa avaliação.

Tais avaliações, conforme o exposto no Parecer, têm por objetivo “*avaliar processos, verificar debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.*” (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Cabe considerar que a superação das desigualdades educacionais reflete as desigualdades sociais próprias de um modo de produzir a existência assentada na divisão de classes. Dessa forma, a desigualdade educacional não será superada, como parece explícito no texto do Parecer, pelo emprego dos considerados “mecanismos de compensação”.

Compreensão perpassada pela mesma leitura simplista e mecânica diz respeito à necessidade de superação da dualidade estrutural, marca distintiva da oferta educacional de nível médio no Brasil. Segundo o texto do Parecer:

“a concepção da preparação para o trabalho, que fundamento o Artigo 35 (da Lei 9394/96), aponta para superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será básica, ou seja, **aquela que deve servir de base para formação de todos e para todos os tipos de trabalho.** Por ser básica, terá como referencia as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; ...” (grifos do original).

Parece que a LDB apontava a superação da dualidade via homogeneidade, isto é, considera-se que a organização da produção tenha uma preparação básica

que servirá a *“todos os tipos de trabalho”*. Nesse sentido, Saviani (1998) nos diz que o Parecer atribui a LDB uma coerência e uma força que ela não possui, ou seja, a LDB como produto híbrido que é não pode superar a dualidade do ensino, que como afirma Kuenzer (1997) é uma questão histórica.

De acordo com Kuenzer (1997) o ensino médio historicamente se constitui como o nível de ensino de difícil enfrentamento, sendo um dos problemas a sua ambigüidade, ou seja, *“preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho”*. Essa ambigüidade, trabalho e academicismo, perpassaram as nove reformas pelas quais passaram o ensino médio, portanto, desde o *“início do século a dualidade estrutural se fez sentir”* (Kuenzer, 1997, p. 11). Portanto, a história do ensino médio se dá através deste enfrentamento entre educação geral e educação específica.

Assim sendo, também está presente no Parecer a defesa de que o ensino médio tenha uma formação básica referenciada nas necessidades produtivas e na prática social. De acordo com Trojan (2005, p.40) *“quando afirma que o ensino médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, o art. 1º da Lei 9394/96 permite uma compreensão de que haja uma homogeneidade na forma como se organiza a produção atualmente”*.

Vale ressaltar que segundo Trojan (2005, p. 188) aponta que há entre estes três princípios relações:

A estética da sensibilidade ou da criatividade e da diversidade; a *política da igualdade* ou dos direitos e deveres de cidadania; e a *ética da identidade*, ou da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum apontam para a *passagem da ética para a estética na política* marcada por uma forma de estetização de superfície ou de aparência que fabrica uma falsa imagem de autonomia e de solidariedade.

Assim o apelo que se faz à sensibilidade e aos sentimentos se justifica na intenção de estabelecer relações entre os indivíduos independentes e autônomos que são responsáveis pelo seu destino e ao mesmo tempo dissimular o antagonismo existente entre as classes sociais. Portanto, essa revalorização da autonomia do cidadão e do direito à diferença aponta para o que Trojan (2005) denomina de “mudança de eixo na relação entre ética e estética na política” ou como explica Harvey:

"Uma retórica que justifica a falta de moradias, o desemprego, o empobrecimento crescente, a perda de poder, etc. apelando a valores supostamente tradicionais de autoconfiança e capacidade de empreender também vai saudar com a mesma liberdade a passagem da ética para a estética como sistema de valores dominante."(Apud, Trojan, 2005p.189, HARVEY, 1996, p.301).

Essa ética e essa política ao serem modeladas pela estética que, por sua vez, baseia-se na aparência, constituem-se em estratégia de conquista e de manutenção do poder. Isto ocorre, de acordo com Trojan (2005, p.189), tanto no privado quanto no público já que *“ninguém consegue chegar a um cargo ou manter-se nele, sem investir na fabricação de sua imagem”*. É lógico que uma política moldada pela imagem enfraquece as organizações coletivas e aumenta as desigualdades sociais e assim *“facilita a convivência com a desigualdade e com a injustiça em nome do respeito à diferença”* (Trojan, 2005, p. 190) e, ainda:

Ao contrário do que se afirma nos documentos que implantam as diretrizes curriculares, esta substituição da ética pela estética na política não está associada à sensibilidade humana como processo de afirmação e expressão de valores e significados humanos, mas com a valorização das aparências. A estética, libertada da ética, não tem mais compromisso com a verdade ou com a virtude, a forma passa a substituir o conteúdo.

Portanto, com esse entendimento de estética da sensibilidade e a articulação com os princípios éticos e políticos há uma inversão ideológica ou,

conforme Trojan (2005, p.193), *“a estética deixa de ser a expressão dos valores e significados de natureza ética e política, produzidos na atividade social, e passa a determiná-los de forma artificial no processo de fabricação das imagens e dos discursos que encobrem os interesses privados e justificam as desigualdades”*. Assim sendo, a valorização da qualidade e o aprimoramento são relativizados já que é atribuído ao indivíduo o seu limite pessoal, ou seja, cada qual faz e se satisfaz dentro daquilo que lhe for possível.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O Ministro da Educação e do Desporto encaminhou, pelo Aviso nº307, de 07/07/97, para a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que apresentava a proposta de regulamentação da base curricular para o Ensino Médio. O documento final foi aprovado em 26 de junho de 1998, determinando assim, as ações pedagógicas em termos legais.

A proposta curricular desenhada pelas Diretrizes, segundo Nunes (2002, p.21):

se apóia num humanismo em tempos de transição, ameaçado pela desintegração social, humanismo metaforicamente simbolizado, no seu discurso, pelo itinerário precário da crisálida que, antes de virar borboleta, pode ser devorada pelo pássaro. Apesar dos que apostam no pássaro, ao educador resta apostar na borboleta, “ou não é educador”! Mas apostar na borboleta, mesmo para o educador mais engajado na proposta de mudança, não é nada fácil, se focalizado o cotidiano escolar com o qual se lida.

O que se pretende então é compreender o que significa “apostar na borboleta”, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(DCNEM) partem do pressuposto de que o trabalho educativo escolar precisa ser coerente com os fundamentos estéticos, políticos e éticos, o que está em absoluta consonância com os pressupostos do Parecer 15/98. Ao mencionar os fundamentos, mais especificamente, quando fala da ética da identidade diz que esta substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrial, além de ambicionar unir “*o mundo da moral , o mundo da matéria, o privado e público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado” (PCNEM, 1999, p. 78)*. Expõe, ainda, que o ideal é trabalhar com um novo humanismo o qual está sendo ameaçado, segundo as DCNEM, pela segmentação social e pela violência.

Da mesma forma, as diretrizes, também, postulam a resolução de problemas sociais via educação. Portanto, postula que (idem):

Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um processo de construção de identidade. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo.

Cabe aqui o questionamento de Nunes (2002, p. 23): “*Não estariam as DCNEM, numa postura messiânica, conferindo à escola finalidades que estão, de longe, ultrapassando suas possibilidades concretas?*” Há que se considerar, primeiramente, que a escola interfere, mas não transforma, e, em segundo lugar, que ao se propor o desenvolvimento da sensibilidade para que “*orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo*”, é preciso

considerar que as exigências do tempo são as exigências de uma sociedade burguesa, logo os valores são burgueses.

A Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, que explicita, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu artigo 1º define o que se compreende por “Diretrizes”, ao mesmo tempo em que irá indicar o objetivo de vincular esse nível de ensino com a preparação para a inserção do aluno no mundo produtivo e sua concomitante “exercício da cidadania”:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho ([Http/www. MEC.Gov,br](http://www.MEC.Gov.br)).

Ao pretender formar para a cidadania, a educação não pode deixar de formar histórica, social e tecnologicamente o cidadão, o que implica em dotá-lo de conhecimento crítico para que entenda a sociedade capitalista e suas contradições. Isso se contradiz com a proposição de formar para a solidariedade e a convivência pacífica.

No Artigo 2º, as Diretrizes, dispõem sobre a organização curricular, lembrando que de acordo com o texto, a organização, está em consonância com a L.D.B., a qual visa estipular os direitos e deveres do cidadão e o respeito pela ordem democrática como valores a serem apreendidos:

Art. 2º. A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:
I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Na intenção de se garantir os valores acima apresentados dispõe o documento:

Art. 3º. Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

III – a Ética de Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Objetivando a elaboração das propostas pedagógicas, as Diretrizes para o Ensino Médio, propõe que os conteúdos sejam trabalhados de forma a atingir as *“competências e habilidades”* necessárias ao *“exercício da cidadania”*:

Art. 4º. As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstos pelas finalidades do ensino médio estabelecidos pela lei:

III – compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

V – competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

A fim de que as competências sejam atingidas mais rapidamente e tendo como pressuposto a interdependência dos conteúdos, o documento, propõe o trabalho com a interdisciplinaridade, o que, segundo os propositores, amplia a

responsabilidade da escola em relação à formação para o “*exercício da cidadania*” e dos trabalhadores:

Art. 8º. Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

IV – a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V – a característica do ensino escolar, tal como indica no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidade que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Também, não foge da perspectiva acima citada, o trabalho de forma contextualizada:

Art. 9º. Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:

II – a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania.

Reforçando, ainda, a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite o exercício da cidadania, salienta o Artigo 10º, mais especificamente, o seu item III, letra d e parágrafo 2º letra c; que se referem às Ciências Humanas e suas Tecnologias:

Art. 10º. A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

III – Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:
b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Fica claro nas DCNEM que os conteúdos não serão abordados mais de forma disciplinar, mas transdisciplinar, passando, portanto, a organizar a base comum através de áreas do conhecimento.

Expostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) importa, ainda, considerar as críticas de alguns autores sobre os encaminhamentos e/ou determinações que este documento estabelece.

As DCNEM objetivam sistematizar os princípios gerais da LDB, a fim de que esta possa ser posta em prática e, segundo Trojan (2005) e Silva (2003), fundamentam-se num conjunto de princípios, os quais tem por objetivo orientar a prática pedagógica e administrativa das escolas e sistemas de ensino.

Em função da data de publicação, as autoras afirmam que as DCNEM são apenas um mero dispositivo legal, pois na prática já havia um projeto político pedagógico que estava definido. Da mesma forma, explicitam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio seguem, na sua elaboração, as orientações da UNESCO, CEPAL, Banco Mundial e UNICEF, embora em seu texto legal só haja referência ao Relatório Jaques Delors .

Segundo Miranda:

Ainda que haja referência explícita, tanto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* quanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, somente ao relatório citado, os princípios propostos têm sido recorrentes em diversos documentos internacionais desde o início da década de 1990, tais como: CEPAL. Transformación productiva com equidad. Santiago do Chile, 1992; CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad. Santiago do Chile, 1992; WCEFA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una

visión para el decênio de 1990. Santiago do Chile: UNESCO-OREALC, 1990 [documento de referência, Conferência Mundial sobre Educação para todo, Jomtien, Tailândia, 5-7 de março de 1990, promovido em conjunto pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO]. BANCO MUNDIAL. Prioridades e estratégias para a educação, 1995. (apostila digitada). Segundo Miranda: "Desde o início da presente década, algumas perspectivas de políticas sociais orientadas para as exigências do estágio atual do capitalismo para a América Latina têm sido delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF. (...) Assim, as propostas de políticas educacionais delineadas pelos documentos de Jomtien, do Banco Mundial e da CEPAL fixam orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais na América Latina. São elas: centralidade do conhecimento, equidade, qualidade novas formas de gestão (descentralização). Todas, apesar de serem muitas vezes apresentadas como temáticas, novas são questões revisitadas de tempos em tempos nesse século". (MIRANDA, 1997, p.38-40) (apud Trojan, 2005, p.149).

Mello (1999) defende a idéia de que as DCNEM respondem a uma necessidade da sociedade atual, isto é, o que pode garantir um emprego na atualidade são as habilidades individuais do trabalhador, logo, a escola precisa formar estas habilidades e flexibilizar o trabalhador; a fim de que ele possa tanto adaptar-se às mudanças da sociedade quanto às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Mello (1999, p.4):

As mudanças em curso na organização do trabalho deixam muitos educadores atônitos em relação ao perfil de habilidades e de competências. O que aumenta a possibilidade de empregabilidade no mundo de hoje é a ênfase nas habilidades básicas e gerais.

Uma segunda questão que Mello (1999) aponta é que as DCNEM fazem a proposição de rompimento com a dualidade na formação, ou seja, propõe que haja uma educação básica comum para todo o território nacional, não devendo o currículo conter uma parte comum e outra diversificada.

Nossa proposta é que o ensino médio supere a dualidade profissional ou acadêmica e adquira uma diversidade que pode ser mais voltada para o trabalho ou mais acadêmica, dependendo da clientela. Demos uma interpretação própria para o mandato da LDB de que o currículo deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, esta última de acordo com as exigências da clientela. Consideramos que a base nacional comum também tem de estar de acordo com as exigências da clientela. Um currículo não pode dividir-se em base nacional comum e parte diversificada; ele é um todo orgânico e vivo, pois está em permanente ajuste e manutenção (Mello, 1999, p. 5).

Contudo, pela própria citação parece que a dualidade continua, pois se o ensino médio irá adquirir uma diversidade que *“pode ser mais voltada para o trabalho ou mais acadêmica, dependendo da clientela”* significa que alguns poderão ter a formação acadêmica e outros continuarão tendo a formação voltada para o trabalho. Com certeza a formação para o trabalho não se destina à burguesia, nem agora e nem outrora.

Ainda sobre a dualidade estrutural, Kuenzer (2002, p.77) salienta que há na modernidade um aprofundamento desta questão, pois, *“o regime de acumulação – que tem sido chamado de acumulação flexível -, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural como expressão, cada vez mais contemporânea, da polarização das competências”*.

Silva (2003) afirma que as diretrizes compreendem que a dualidade existente no ensino médio está sendo superada na medida em que esta etapa do ensino vem sendo concebida como etapa final da educação básica, além do fato de não ser mais visto como profissionalizante. Assim sendo, a proposição do artigo 35 da LDB nas DCNEM, isto é, a preparação para o trabalho é concebida como *“formação para todos e para todos os tipos de trabalho”*.

As DCNEM, de acordo com Suhr (2004) e Silva (2003), afirmam que a contextualização é um princípio para organizar os conteúdos e fazem a crítica, no sentido de que esta contextualização proposta pelas DCNEM não é capaz de estabelecer a relação cotidiano/conhecimento, ou de tornar este movimento possível. Assim sendo, esta contextualização proposta não possibilita ao educando relacionar-se com o conhecimento de forma criadora ou ainda construtiva. Na contextualização as disciplinas compõem núcleos disciplinares e implicam em assumir que a relação objeto/sujeito faz parte de todo conhecimento, ao mesmo tempo em que propõe aliar a contextualização e a interdisciplinaridade.

A contextualização dos saberes escolares, tal qual proposta nas DCNEM, reforça o pressuposto da centralidade do sujeito explicitado na concepção de interdisciplinaridade, quando afirma que ela “evoca áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural Silva (2003, p. 224)

Vale lembrar que Suhr (2004) ao fazer esta crítica utiliza-se do pensamento de Kuenzer:

Em obra de 2000, Kuenzer toma a questão da contextualização e afirma, assim como os reformadores, que este seria um importante princípio a orientar a relação e o tratamento metodológico dos conteúdos. A autora concorda com a s DCNEM no sentido de que as formas tradicionais de absorção passiva de conteúdos são inadmissíveis. Mas, compreende que a concepção de contextualização proposta não basta para que o jovem, mais do que dominar conteúdos, aprenda a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora. Isso porque a concepção de contextualização proposta pelas DCNEM – estabelecimento de relações entre o conhecimento e o cotidiano – é uma compreensão insuficiente sobre o que venha a ser este movimento (Suhr, 2004, p. 63-64).

Nas DCNEM o trabalho é apresentado como contexto também para atender a LDB, mas a concepção sobre trabalho é feita de forma reducionista:

Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das Ciências da Natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A esse respeito é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou “situada”, como é designada na literatura de língua inglesa, tenham nascido nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características, tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein, indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: Na aprendizagem situada, os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades, em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. (Apud Silva, 2003, p. 224).

A apresentação do pragmatismo que envolve a relação tecnologia x conhecimento presente nas diretrizes é discutida por Silva (2003, p. 231), a autora afirma que *“estaria subtraída, na intenção manifesta nas DCNEM, a possibilidade de uma formação capaz de discutir e questionar os fundamentos científicos e tecnológicos circunscritos aos processos produtivos”*.

Silva (2003), Zibas (2005), também tecem críticas à listagem de competências existente nas diretrizes, as quais fazem com que a organização curricular seja organizada em bases genéricas confundindo a finalidade e a natureza da educação.

Kuenzer (2002, p. 18-19) nos ajuda a entender esse tratamento genérico:

A competência “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Língua Portuguesa) encerra um programa educativo para toda a vida. Ou “traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Ciências Humanas e suas Tecnologias), parece extrapolar de longe as finalidades e a capacidade dos alunos do Ensino Médio, e provavelmente de muitos dos alunos da Pós-graduação.

Na mesma perspectiva, Lopes (2002) aponta que o currículo por competências não se constitui unicamente para o Brasil, de acordo com a mesma autora, tanto a Reforma Espanhola (Consejería de Educación e Ciência, 1996), Inglesa (Whitty et al., 1994^a, 1994b) também se constituem por competência. Logo, tal documento defende que “*o documento se mantém na perspectiva de inserção social e de formação de pessoas adaptadas ao mundo que se modifica*” (Lopes, 2002, p.101).

Um dado que não pode ser esquecido é que as competências exigidas pelo mercado de trabalho na atualidade não são tão simples quanto aquelas postuladas pelo fordismo. Portanto, não se rompe com a preparação para a inserção na estrutura social vigente, muda-se apenas o que é necessário para proceder esta inserção.

Conseqüentemente, Lopes (2002) expõe que o currículo por competência é entendido como uma forma de atender a nova reconfiguração do mundo do trabalho, portanto, formar as competências, ditas necessárias, não pode ser entendido como tarefa de uma única disciplina por exigir vários saberes.

O toyotismo, na atualidade, passou a explorar os nichos de mercado e, de acordo com Kuenzer (1997), as capacidades cognitivas dos trabalhadores, expropria-se assim além da capacidade de trabalhar a capacidade de pensar. Isto é o conhecimento continua presente no maquinário (conhecimento tácito), porém, exige a incorporação do conhecimento científico e o saber relacionar-se com as pessoas. Como a fábrica toyotista é flexível exige um trabalhador que tenha

condições de alterar o seu ritmo e o tipo de seu trabalho, isto é o trabalhador tem que ser flexível também, pois o que se valoriza é o saber fazer.

Pode-se afirmar, de acordo com a referida autora, que passar para a escola a tarefa de desenvolver as competências é dar para ela a função de algo que não lhe compete, pois, adquirimos competências até o fim da vida, na prática laboral. É a escola é o espaço por excelência para trabalhar a via teórica, sabendo-se que a posse desta por si só não transforma a realidade, e, o espaço por excelência de produção é o trabalho, que mobiliza conhecimentos e, portanto, não se confundem. Na escola se apropria das categorias necessárias, tem-se acesso às informações que irão incorporar na atividade prática e, como não produz conhecimento tem que fazer com que os constructos tenham significado relacionando a teoria e a prática de forma indissociável. A competência assumiu a conotação do saber fazer, de natureza psicofísica, mais próxima do conhecimento tácito que do conhecimento teórico.

Retomando os destaques feitos sobre as diretrizes, Zibas (2005, p. 29) ressalta que as diretrizes referendam a escola média baseada em princípios, expondo que alguns conceitos estão sendo explorados de forma errônea e de forma descontextualizada., em particular a referência à cidadania:

A questão da cidadania também ambígua nas diretrizes que apenas a qualificam como “de qualidade nova”. Pode-se ver nessa qualificação uma aproximação do conceito definido em Mello (1993). Essa autora (relatora do parecer nº15/98) prega a despolitização das demandas sociais, defendendo o ponto de vista de que a atuação “moderna” do cidadão deveria ter orientação pragmática e técnica. Tal concepção de cidadania já foi criticada, argumentando-se que a despolitização da ação coletiva é fatal para a democracia.

Kuenzer (2002), sintetiza muita bem a crítica às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, segundo ela Guiomar faz uso de autores que já estavam presentes no cotidiano escolar, pra ganhar legitimidade, portanto trata ora de forma genérica, ora de forma cognitiva, abstraída do setor pedagógico com idéia pragmática, além de fundamentar-se na prevalência do método, dos instrumentos.

Ainda, Barbosa (2000, p.56) afirma que foi atribuído à educação, através das diretrizes, a *“responsabilidade pela inserção econômica dos homens na “nova estrutura produtiva” e a formação de “personalidades democráticas” que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidárias e solucionem pacificamente os conflitos social”*. Isso reascende o mito liberal da escola que tem missão realizar o ajuste social, ou seja, retomou-se o mito da escola redentora.

Tentando sintetizar o que foi apontado sobre O Parecer 15/98 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresentam-se os seguintes destaques:

1 – O Parecer, que é a interpretação da lei, deveria ser um texto esclarecedor, contudo, este processo não ocorre com o Parecer 15/98. O seu *“rebuscamento”*, *“hibridismo”* e *“inferno semântico”* o tornam um documento insuficientemente orientador da organização do trabalho pedagógico, ou seja, ao não esclarecer os fundamentos da reforma dificulta a efetivação da reforma no âmbito da escola;

2 – Tanto as DCNs quanto o Parecer citam apenas o Relatório Jaques Delors como sendo a sua base teórica, mas os princípios propostos estão presentes nas orientações da Unesco, Cepal, Banco Mundial, Unicef, enfim nos documentos

destinados a orientarem as políticas sociais e educacionais nos países capitalistas periféricos;

3 - O Parecer 15/98, trabalha com os princípios, estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade, embora estejam adjetivados, não conflitam com os pressupostos e orientações dos organismos internacionais para os países periféricos.

4- Embora ambos os documentos proponham a superação da dualidade estrutural, como já foi exposta no texto, esta não se resolve, pelo contrário, e, de acordo com Kuenzer (2002), se aprofunda, na medida em que deixa aberto para que o ensino médio se volte para a formação para o trabalho ou que seja mais acadêmica “*dependendo da clientela*” (conforme o documento oficial).

5- Para os propositores da reforma a educação é a saída para se resolver os problemas sociais, portanto, é preciso que se criem condições para que se constituam identidades que orientadas por valores do seu tempo capazes de conduzir o país ao desenvolvimento. Da mesma forma, passa para as escolas funções que não são dela como é o caso das competências e da inserção produtiva.

6- Segundo os documentos legais analisados a ética é entendida não como criadora de valores, mas como sendo responsável pela criação, na escola, de

condições para que se constituam identidades democráticas e solidárias, capazes de exercerem sua cidadania.

Nesse sentido, sobre a ética, Lombardi (2005, p.31) expõe que *“pela forma como é tomada a história da educação, esta acaba por dar aos legisladores e administradores da educação nacional o argumento de autoridade necessário para a introdução da ética”*, já que *“a ética disputa um espaço, no currículo da escola pública, que tem sido tradicionalmente ocupado pela educação moral e cívica e/ou pelo ensino religioso (idem, p22).*

Da mesma forma Goergen (2005, p.65) aponta que há conflitos e contradições em se pensar em cidadania e no sistema econômico:

Ao sistema econômico interessa dispor de um indivíduo competente, hábil no manejo de conhecimentos e técnicas, maleável e adaptável aos intentos do capital. A cidadania, de outra parte, exige um ser autônomo, independente e crítico, capaz de decidir, por conta própria os destinos de sua vida não interior de um projeto de cop0responsailidade social. O mundo econômico exige competência, competitividade, a busca de vantagens; a cidadania requer conhecimento e reconhecimento da diferença, solidariedade e busca do bem-estar-social.

Portanto, não é possível pressupor que haja um conjunto harmonioso e consensual de valores, mesmo que alguns conflitos possam vir a ser silenciados, pois, conforme Goergen (2005, p. 65), *“basta lembrar alguns valores possíveis como a humildade, o respeito e a obediência ou, na contraparte, a auto-afirmação, a capacidade crítica e a autonomia”*.

CONCLUSÕES

No presente trabalho pretendeu-se verificar, no âmbito da legislação brasileira, tanto os argumentos sob os quais se justificou a inserção do ensino da moral e cívica ao longo dos setenta e um anos de presença obrigatória nos currículos das escolas brasileiras, quanto a concepção que sustenta a substituição da moral e cívica pela inclusão do tema ética na reforma do ensino efetivada a partir de 1996, quando foi aprovada a Lei no. 9.394/96, a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O ponto de partida desse estudo foi demarcado pela explicitação da compreensão assumida relativamente ao significado de educação, moral, cidadania e ética. Para tanto, recorreu-se às reflexões de autores que discutem

tais temáticas a partir dos estudos realizados por Vazquez (1970). Ou seja, buscou-se explicitar qual a referência teórico/metodológica que orientaria a análise, quer dos argumentos sob os quais se justificou a inserção do ensino da moral e cívica, quer a concepção que sustentou a sua substituição pelo tema ética a partir da última reforma de ensino. Tal referencial pressupõe que o significado tanto de educação, de moral, de cidadania e de ética são construções históricas.

Assim sendo, as relações que se estabelecem entre tais termos também assumem significados demarcados pela forma como a sociedade organiza a produção da existência humana. Pode-se falar, pois, que o advento da sociedade capitalista, implica uma educação, uma moral, uma cidadania e uma ética de caráter burguês. Assim, a adoção de um referencial crítico à ordem burguesa implica a defesa da construção de uma nova sociedade assentada numa ética e numa cidadania, mediadas por uma educação, que realize a emancipação humana.

Dessa forma, pode-se afirmar que esse estudo se refere à compreensão da contribuição da educação moral no disciplinamento do cidadão trabalhador no período histórico por ele abrangido.

No primeiro capítulo, o foco está voltado para o período no qual a sociedade brasileira foi assumindo, crescentemente, contorno propriamente capitalista. Significa dizer que no período de setenta e um anos no qual permaneceu a educação moral e cívica como componente obrigatório dos currículos escolares (1925- 1996) ela esteve voltada à formação do cidadão trabalhador conforme as demandas próprias da organização fordista da produção

e da vida social, num contexto de um país tardo capitalista e dependente, quando considerada a hierarquia das nações na organização internacional do trabalho.

Para examinar mais detalhadamente o período abrangido nessa primeira parte do estudo realizado definiu-se uma periodização que guarda forte correspondência com o objeto de estudo, ou seja, com o conteúdo da legislação educacional acerca da Educação Moral e Cívica. A denominação atribuída a cada um dos períodos procura expressar, de forma sintética e enfática a direção definida nas leis educacionais brasileiras ao ensino da EMC, a saber: período de 1920 até 1930: “a ordem na desordem”; período de 1930 até 1945: da defesa “prática democrática” ao “fervor patriótico”; período 1946 até 1964: do “fervor patriótico” à prática cívica e o período de 1965 até 1985: “Deus, Pátria e Família”.

Assim, poder-se-ia afirmar que a introdução da Instrução Moral e Cívica como componente obrigatório dos currículos escolares respondia na legislação de 1925 mais às iniciativas do Estado em buscar regular o comportamento social num momento de grande efervescência social do que representar, às portas da modernidade, um projeto de formação de um novo cidadão trabalhador para a tardia industrialização brasileira. Nos períodos correspondentes ao predomínio do ideário pedagógico escolanovista as legislações defendem um tratamento didático da EMC como prática educativa, estando associada mais intensamente ao civismo e à construção do espírito patriótico/nacionalista quando o regime de governo não se configurou democrático. O último período definido se referiu ao referente à última ditadura militar quando a EMC assume mais intensamente a ideologia, o ideário justificador da adoção do regime de exceção em nome da última etapa do processo de modernização da sociedade brasileira.

A introdução da ética e da moral como tema transversal na organização curricular pós reforma educacional de 1996, ocorre no momento em que a organização da produção e a organização da vida social sofrem alterações decorrentes da adoção, irrestrita, das orientações neoliberais pelos governos brasileiros, desde a década de 90, o que significa dizer “aderir” tardiamente às orientações decorrentes das transformações operadas no âmbito da produção, tendo em vista as exigências da nova etapa da reprodução ampliada do capital.

Assim, também a Reforma do Ensino Médio, obedeceu às orientações das agências internacionais que objetivaram as condicionalidades interpostas no processo de “adoção” das orientações neoliberais também para o campo educacional. Dessa forma, pode-se considerar que a substituição da educação moral e cívica pela ética e moral significou a tentativa de a introdução de uma outra moral, ou seja, a necessidade de desenvolver outro disciplinamento do cidadão trabalhador, uma outra versão da moral burguesa, correspondente ao esgotamento da organização fordista da produção e da vida social.

Assim sendo, há uma mudança qualitativa desde quando surge a Moral e Cívica até a proposição da ética e da moral como temas transversais no currículo escolar do ensino médio, já que a primeira caracterizava o disciplinamento enquanto comportamento necessário ao trabalhador, uma adequação às normas sociais de uma sociedade estável. A inclusão da segunda, a ética e a moral como temas transversais, foi apresentada a partir da transição de uma sociedade rígida para uma sociedade flexível, isto é, existe uma aparente autonomia da “moral do depende” – pode ou não - dependendo da situação e do sujeito.

Há, portanto, uma estratégia de disciplinamento que tem uma continuidade na manutenção da categoria cidadania que é diferente e igual ao mesmo tempo. Igual no âmbito do pensamento liberal e diferente na perspectiva de criar justificativas para o que pode ou não pode ser feito na corrida pela acumulação.

Enfim, caberia destacar, ainda nesse texto das conclusões, que a realização desse estudo representou um primeiro exercício de produção propriamente acadêmica, limitado com certeza, mas que pode ser compreendido como “uma porta aberta” para novas investigações, particularmente, as voltadas a verificar como estão sendo postas em prática, no âmbito das escolas, as orientações referentes à reforma do ensino médio e suas implicações para com a considerada nova formação moral da juventude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcelo de Paiva. O Brasil e a Economia Mundial (1929-1945). In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III: O Brasil Republicano. 4. Economia e Cultura (1930-1964).** 2ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo, DIFEL, 1986.

ALENCAR, Francisco. **História da sociedade brasileira: 2º Grau.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A, 1985.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Dissertação de mestrado: liberalismo e reforma educacional: os parâmetros curriculares nacionais.** Campinas, 2000. mimeo.

BARROS, Samuel Rocha, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, 1980.

BASBAUM, Leoncio. **História Sincera da República. 1930 a 1960.** 6ªed. São Paulo, Alfa-Omega, 1991.

_____. **História Sincera da República. 1961 a 1967.** 3ªed. São Paulo, Alfa-Omega, 1991.

_____. **História Sincera da República. De 1889 a 1930.** 4ªed. São Paulo, Alfa-Omega, 1975-76.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros, curriculares nacionais: Ensino médio.** Brasília, Ministério da Educação 1999.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje.** In FAVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.), Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 2002, p. 11-39.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação Brasileira: projetos em disputa.** São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo, Cortez, 1991.

DOMINGUES, José Juiz; TOSHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira De. **A Reforma do Ensino Médio: a Nova Formulação Curricular e a Realidade da Escola. Pública,** 2002.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: **Ensinar e aprender: sujeito saberes e pesquisa.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª edição.

FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III: O Brasil Republicano. 1. Sociedade e Instituições (1889 – 1930).** 2ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo, DIFEL, 1978.

_____. **A crise dos anos vinte e a Revolução de 30.** Rio de Janeiro, DIFEL, 1978, p.414.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação Continuidade e Gestão da Educação.** São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: formação à ação.** São Paulo, Cortez, 1999.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos.** Petrópolis, Vozes, 1997

GEORGEN Pedro. Ética e Educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei, GEORGEN Pedro (orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

GERMANO José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964.1985).** 2ª Edição São Paulo: Cortez, 1994.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo, Loyola, 2004.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991.** Trad. Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. O cidadão do Mundo. In **Capitalismo Violência e Terrorismo.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

KELLY, Celso. **Introdução à Educação Moral e Cívica.** Rio de Janeiro, Reper editora/Editora Renes, 1970.

Kuenzer, Acacia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVAINI, Demerval, SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei (org). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas trasnversais.** Campinas, Autores Associados, 1999.

_____, GEORGEN Pedro(orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LOPES, Alice Casemiro. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a integração perde seu potencial critico. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. **O Currículo no Ensino Médio.** Revista Trabalho, Ciência E Cultura: Desafios Para O Ensino Médio. 2003

MARX, Karl. **O capital: crítica à economia política.** Livro primeiro, 14ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil S/A, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de. **Corações Informados e Cabeças bem Feitas: o novo ensino médio brasileiro.** Revista Iberoamericana, nº 20, Mayo-Agosto 1999. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/rie20a06.htm>

_____. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: por uma escola vinculada à vida.** Revista Iberoamericana, nº 20, Mayo-Agosto 1999. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/rie20a06.htm>

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e Sociedade: A consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda L. (coord.). **História geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária).** 3ª ed. Rio de Janeiro, Campus, 1990.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e a República**. 5º volume. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1944.

MORAES, Moacir C. M. **Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas**. Florianópolis, Perspectiva, v.14, nº 25, p. 45-49, jan/jul, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil: para atingir a formação do sujeito que se almeja, a formação do sujeito que a sociedade deseja**. 2ª ed. Campinas, SP, Papirus, 1995.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. São Paulo, Edart, 1978.

_____. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

NÓBREGA, Vandick L. N. da. **Enciclopédia da legislação do ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro, 1972.

NORONHA, Olinda Maria. **Constituição da classe trabalhadora na 1ª República (1889-1930): a produção da noção ideológica de trabalho e educação**. Pro-Posições, Campinas, UNICAMP/Cortez, n.2. jul, 1990, p. 30-35.

NUNES, Clarice. **Ensino médio**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: Uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil. In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III: O Brasil Republicano. 1. Estrutura de poder e economia (1889 – 1930)**. 2ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo, DIFEL, 1977.

OLIVEIRA, Francisco de. **Por quê política**. Fórum da Sociedade Civil na UNCTAD, São Paulo, jun. 2004. Disponível em [www.ibase.br/confira/Francisquinho_de_Oliveira_\(port\).pdf](http://www.ibase.br/confira/Francisquinho_de_Oliveira_(port).pdf)

OLIVEIRA, Ramon. **Ensino Médio e Educação Profissional – Reformas Excludentes**. Anais da 24ª ANPED – 2001.

PAIVA, Vanilda, **Um século de Educação Republicana**. Pro-posições. Campinas, UNICAMP, Cortez nº 02 Julho 1990. pág. 7-18.

REIS FILHO, Casemiro dos. Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável? In: GARCIA, Walter. **Educação Brasileira Contemporânea : organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw- Hill do Brasil, 1976, p.195-224.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1982.

SANFELICE, José Luis. Educação Trabalho e Ética. In: LOMBARDI, José Claudinei, GEORGEN Pedro(orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Trabalho e Educação no “Novo Ensino Médio”: Instrumentalização da Estética da Sensibilidade, da Política da Igualdade e da Ética da Identidade na Lógica do Capital**. Anais da Anped, 2003.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o Ensino Fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da constituição**. Tese de Doutorado. USP (1998). Mimeo.

SAVIANI, Dermeval. **Equidade e Qualidade em Educação: Eqüidade ou Igualdade?** IV Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, Santiago/Chile, 1998.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2000.

_____. **Comentários sobre o Parecer Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio, de Guiomar Namo de Mello**. Unicamp, Audiência Pública da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2002 .

_____. **Ética, Educação e Cidadania.** Florianópolis, PhiloS – Revista de Filosofia de 1º grau, ano 8, nº 15, p. 19-37, 2001.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à Redemocratização. 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil.** Rio de Janeiro, Campus, 1990.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências: A Pedagogia do “Novo Ensino Médio”.** Tese de doutorado, São Paulo, 2003. mimeo.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência Histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III: O Brasil Republicano. 1. Estrutura de poder e economia (1889 – 1930).** 2ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo, DIFEL, 1977.

SUHR, Inge Renate Fröse. **A relação entre Reforma do Ensino Médio e Demandas do Setor Produtivo.** Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2004.

SUCHODOLSKI, B. A. **Fundamentos de pedagogia socialista.** Barcelona, Laia, 1976.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro: Ensaio sobre a Economia Brasileira.** 11ªed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.

TELES, Antônio Xavier. **Educação Moral e Cívica.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das Competências e Diretrizes Curriculares: A Estetização das Relações entre Trabalho e Educação.** Tese de doutorado, Curitiba 2005. mimeo.

VASQUEZ, Sanches Adolfo. **Ética**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição**. Brasília, Plano, 2002.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade**. São Paulo, Pioneira, 1969.

XAVIER, Maria Elizabete. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A Reforma do Ensino Médio nos Anos de 1990: O Parto da Montanha e as Novas Perspectivas**. Revista Brasileira de Educação- Nº 28, Rio de Janeiro, 2005

_____; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.